

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra sociologie

Diplomová práce

Bc. Olga Niklová

Rasové socializační strategie a praktiky matek birasových dětí

Racial Socialization Strategies and Practises of Mothers Raising Biracial
Children

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 29. července 2021

Olga Niklová

Poděkování: Děkuji doc. Mgr. Radka Dudové, Ph.D za odborné vedení práce, cenné rady, připomínky a čas, který vedení práce věnovala.

Klíčová slova:

rasová socializace, strategie a praktiky, multirasová rodina, birasové děti, kritická teorie rasy

Keywords:

racial socialization, strategies and practices, multiracial family, biracial children, critical race theory

Abstrakt:

Práce si klade za cíl zjistit, jaké rasové socializační strategie a praktiky v českém kontextu uplatňují matky, bělošky a etnické Češky vůči svým birasovým dětem černošského a bělošského původu. Výzkumný problém je rámován perspektivou kritické rasové teorie. Data byla získána na základě explorativního přístupu prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s deseti informantkami, matkami nezletilých dětí. Pomocí tematické analýzy byly identifikovány některé ze strategií, praktik a konceptů popsanych v západních společnostech. V českém kontextu se objevila i specifická témata související s rasovou homogenitou české společnosti. Hlavní zjištění naznačují identifikaci rasové socializační strategie vázané na hypervizibilitu dětí, bariéry v rozvíjení mateřských kompetencí a absenci přípravy na bias.

Abstract:

The purpose of this thesis is to examine racial socialization strategies and practices of white Czech mothers raising biracial black and white children. The research question is theoretically framed by critical race theory perspective. Data were obtained based on an exploratory approach through semi-structured interviews with ten mothers of underage children. Thematic analysis revealed some of the strategies, practices and concepts described in the Western societies. Also, distinct themes in the Czech context emerged, mainly due to the racial homogeneity of the Czech society. The main findings indicate an identification of specific racial socialization strategy connected to hypervisibility of the children, barriers mothers face in developing race related competencies and the absence of preparation for bias.

OBSAH

1 ÚVOD	8
2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA A DOSAVADNÍ ZJIŠTĚNÍ	11
2.1 HLAVNÍ PRINCIPY KRITICKÉ RASOVÉ TEORIE	11
2.2 KRITICKÁ MULTIRASOVÁ TEORIE A KRITICKÁ TEORIE „BĚLOSTI“	14
2.3 RASOVÁ SOCIALIZACE A RASOVÉ IDENTITY	15
<i>2.3.1 Rasová socializace a rasové identity v multirasových rodinách</i>	<i>17</i>
<i>2.3.2 Rasové socializační strategie snižující význam rasy</i>	<i>20</i>
2.4 TRANSRASOVÉ MATEŘSTVÍ	23
<i>2.4.1 Rasové socializační strategie a praktiky bělošských matek</i>	<i>24</i>
<i>2.4.2 Rasová gramotnost</i>	<i>28</i>
3 METODOLOGIE A DATA	32
3.1 TECHNIKA SBĚRU DAT	32
3.2 SBĚR DAT	32
3.3 VÝBĚR VZORKU	33
3.4 STRUKTURA VZORKU	34
3.5 ANALÝZA	36
3.6 ETICKÉ OTÁZKY	37
4 VÝSLEDKY	39
4.1 TRANSRASOVÉ MATEŘSTVÍ JAKO TRANSGRESIVNÍ MATEŘSTVÍ	39
4.2 RASA, REFLEXE VLASTNÍ RASOVÉ IDENTITY A RASISMUS	42
4.3 ZKUŠENOSTI DĚTÍ S RASISEM OPTIKOU JEJICH MATEK	44
4.4 PŘÍPRAVA NA BIAS JAKO TYP RASOVÉ SOCIALIZACE V ČESKÉM KONTEXTU	46
4.5 RASA JAKO PŘEDMĚT KOMUNIKACE S DĚTMI: GENETIKA, KONFORMITA A HYPERVIZIBILITA	49
4.6 RASOVÉ SOCIALIZAČNÍ PRAKTIKY NORMALIZUJÍCÍ VIZUÁLNÍ JINAKOST	52
4.7 GENDEROVÁ SPECIFIKA RASOVÉ SOCIALIZACE A SOUVISEJÍCÍ SOCIALIZAČNÍ PRAKTIKY	53
4.8 AKCENTOVÁNÍ VIZUÁLNÍ JINAKOSTI JAKO RASOVÁ SOCIALIZAČNÍ STRATEGIE ..	55
4.9 VYSTAVOVÁNÍ DIVERZITĚ A STRATEGIE AKCENTUJÍCÍ SEBEROZVOJ	56
4.10 „BARVOSLEPÝ“ PŘÍSTUP V KONTEXTU IDENTITÁRNÍ SOCIALIZACE	57

4.11 RASOVÉ IDENTITY	59
4.12 KULTURNÍ SOCIALIZACE A RASOVÁ GRAMOTNOST	59
4.13 RODINNÝ KONTEXT	61
5 DISKUSE	63
6 ZÁVĚR	67
7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:	69
PŘÍLOHA 1.	74

1 Úvod

Význam rodinné rasové socializace spočívá primárně ve formování rasových identit dětí a přípravě dětí s minoritním rasovým statutem na rasismus a diskriminaci (Stone & Dolbin-MacNab, 2017; Rockquemore et al., 2006; Rollins & Hunter, 2013). Efektivní rodinná rasová socializace je spojována s pozitivním vlivem na mentální zdraví dětí (Umaña-Taylor et al., 2014), jejich sebedůvěrou (Mohanty, Keokse, & Sales, 2007; Phinney & Chavira, 1995 podle Rollins & Hunter, 2013) a psychickou odolností při konfrontaci s rasismem a rasovou diskriminací (Rollins & Hunter, 2013).

Do popředí zájmu výzkumu rasové socializace se v posledních zhruba dvou desetiletích v souvislosti s vzrůstajícím počtem multirasových rodin dostává otázka rasové socializace birasových a multirasových dětí a realizace rasové socializace v multirasových rodinách. Nárůst počtu multirasových rodin a birasových dětí je dominantně rámován jako směřování k postrasové společnosti značící snížení významu rasy a rasismu v západních společnostech (Daniel et al., 2014). Tento rámec je problematizován přístupy vycházejícími z perspektivy kritické rasové teorie zaměřující se na otázky, jakou roli hrají v rasové socializaci různé rasizované identity rodičů a jak jsou prostřednictvím procesů rasové socializace udržovány nebo narušovány rasové hierarchie a rasizované společenské systémy (Massey, 2007 podle Burton et al., 2010).

Dílčí pozornost je z hlediska rasizovaných identit věnovaná i otázkám, jak bělošské matky rasově socializují své birasové děti: jak se do realizovaných rasových socializačních strategií a praktik matek promítá jejich konceptualizace a interpretace rasy, rasismu a reflexe vlastní rasové identity (O'Donoghue; Robinson-Wood, 2010; Robinson-Wood, 2015; Stone & Dolbin-MacNab, 2017; Twine, 1999a; Twine, 2001).

Cílem práce je zjistit, jak české matky, bělošky a etnické Česky v kontextu české společnosti rasově socializují své biologické birasové děti černošského a bělošského původu. Konkrétně si práce klade za cíl zodpovědět otázku, jaké rasové socializační strategie a praktiky matky vzhledem k dětem uplatňují. Vedlejším cílem práce je zhodnotit, zda a v jakých ohledech strategie a praktiky identifikované v českém prostředí korespondují se strategiemi a praktikami identifikovanými v západních rasově heterogenních společnostech, případně v jakých aspektech se odlišují.

Výzkumný problém je rámován perspektivou kritické rasové teorie. Kritickou rasovou teorií lze z hlediska zkoumané problematiky a cílů práce považovat za nosný a relevantní přístup v následujících ohledech: 1) Přes relativně marginální pozici v sociálních vědách se jedná o analytický rámec umožňující lépe popsat a vysvětlit reprodukci rasismu než jiné přístupy, založené převážně na kulturním, asimilačním a předsudečném paradigmatu (Christian et al., 2019). 2) Systémové chápání rasismu a rasy jako charakteristiky určující pozici jedince v rasizovaných společnostech – na rasismus není pohlíženo jako na izolované individuální akty extrémní povahy, ale zakořeněný systémový rys společností, který je kriticky reflektován a analyzován. 3) Intersekcionalita – ve vztahu ke zkoumanému problému zohledněním různých genderových a rasových identit a pozic jednotlivých členů rodiny, které se promítají do způsobů, jak jsou v multirasových rodinách na základě intersekce rasy a genderu chápány a komunikovány otázky týkající se rasy a rasismu (DePouw, 2018). 4) Pojmy a koncepty rasové socializace a problematizace identifikovaných rasových socializačních strategií a praktik realizovaných v multirasových rodinách primárně vychází z kritické rasové teorie.

Z hlediska pojmosloví se problematickým aspektem práce ukázalo být nejednoznačné vymezení základních pojmů rasové socializace a jejich nekonzistentní používání v různých studiích. Hlavní pojmy, ke kterým se vztahuje výzkumná otázka „rasové socializační strategie“ a „rasové socializační praktiky“, nejsou v žádné z dostupných studií explicitně a jasně definovány. Jednotlivé typy rasových socializačních strategií jsou v některých studiích zároveň chápány jako typy rasové socializace. Práce z hlediska klasifikace strategií a typů rasové socializace vychází primárně ze dvou typologií (Hughes et al., 2006; Rollins & Hunter, 2013). „Typy rasové socializace“ je v kontextu práce rozuměno rozdělení sdělení týkající se rasy na základě obsahu sdělení, „rasové socializační strategie“ jsou vymezené jako ideologicky rámovaný souhrn praktik a sdělení týkajících se rasy a „rasové socializační praktiky“ jako jednotlivé komunikace, jednání a akty rodičů týkající se rasy směřované vůči dětem nebo širšímu sociálnímu okolí.

Pojem „,birasový“ ekvivalentní s pojmem „smíšený“ (*mixed race*) odkazuje k dětem s dvěma monorasovými rodiči z různých rasových skupin. „Multirasová rodina“, v některých studiích označovaná také jako „interrasová“, je chápána jako rodina s multirasovými dětmi bez ohledu na to, jestli mají jejich rodiče monorasové nebo multirasové zázemí (Atkin & Yoo, 2019). Pojem „multirasový“ v práci odkazuje k rodinám s „birasovými“ dětmi černošského a bělošského původu, „multirasovost“ k charakteristice dětí. Ze stylistických důvodů je pojem „birasové děti černošského a bělošského původu“ dle kontextu zkracován na „birasové děti“

nebo „birasové děti černošského původu“. Při realizaci rozhovorů s informantkami bylo pro birasové děti používáno označení „mix“ z důvodu, že se jedná o běžné označení birasových dětí černošského a bělošského původu samotnými matkami a autorka práce se z ideologických důvodů vyhýbá označením „mulatka/mulat/mulatky/mulati“.

2 Teoretická východiska a dosavadní zjištění

2.1 Hlavní principy kritické rasové teorie

Kritická rasová teorie označovaná také jako kritická teorie rasy (*Critical Race Theory*) vychází z pěti hlavních principů: 1) rasismus je běžný, 2) konvergence zájmů, 3) sociální konstrukce rasy, 4) intersekcionalita a 5) kontra-vyprávění (Delgado & Stefancic, 2017).

Ústřední teze kritické rasové teorie „*rasismus je běžný, není odchylkou*“ (Delgado & Stefancic, 2017, s. 8) odkazuje k povaze rasismu. Rasismus není podle kritické rasové teorie individuálním a nahodilým jevem, odchylkou od normy, ale jedná se o charakteristiku společnosti jako systému. Běžnost vyjadřuje systémovost, standardní nastavení a fungování společnosti, ale také všednost ve smyslu každodenní zkušenosti většiny členů minoritních rasových skupin s rasismem. Třetí dimenzí běžnosti je odmítání přijetí rasismu jako běžného rysu společnosti, což znesnadňuje uchopení rasismu jako negativního jevu a společenského problému (Delgado & Stefancic, 2017).

Rasismus je z perspektivy kritické rasové teorie definován jako „*systém dominance, moci a privilegií založený na označeních rasových skupin pocházejících z historicky daného útlaku skupin definovaných nebo chápaných jako podřadných členy dominantní skupiny*“ (Harrell, 2000, s. 43 podle Atkin & Yoo, 2019). Rasismus má podle kritické rasové teorie systémovou a institucionální povahu (Delgado & Stefancic, 2017) a představuje zakořeněný rys rasizovaných společenských systémů a klíčovou složkou sociálních organizací, institucí a systémů, včetně rodiny (Burton et al., 2010). Ustanovení institucionalizovaných struktur slouží jako nástroj exkluze členů nedominantních rasových skupin z přístupu k rovnému statusu a přístupu ke společenským zdrojům (Harrell, 2000 podle Atkin & Yoo, 2019).

Legitimizačním rámcem rasizovaného sociálního systému jsou navzájem propojené a podporující se ideologie „barvosleposti“ (*colorblindness*) a meritokracie sloužící jako legitimizační principy rasismu a rasových hierarchií (Hartlep, 2009; Burton et al., 2010; Delgado & Stefancic, 2017). Funkcí „barvosleposti“ a meritokracie je stvrzování rasizovaných mocenských vztahů a posilování bílé nadřazenosti (*white supremacy*) marginalizací minoritních rasových skupin (Hartlep, 2009) prostřednictvím dominantních rasově neutrálních diskurzů (Bonilla-Silva, 2009).

Předmětem druhého principu kritické rasové teorie, konvergence zájmů (*interest convergence*), je reprodukce rasových hierarchií a privilegií dominantní rasové skupiny a možnosti sociální změny, které systém moci vytváří pro minoritní rasové skupiny. Centrální myšlenkou konceptu konvergence zájmů je tvrzení, že podmínky pro sociální změnu nastávají pouze za předpokladu souladu zájmů minoritních rasových skupin se zájmy dominantní rasové skupiny: Dominantní rasová skupina podle tohoto principu umožňuje a podporuje rasovou rovnost a spravedlnost za předpokladu, že je pro ni samotnou výhodná (Bell, 1980 podle Hartlep 2009).

Koncept konvergence zájmů poukazuje na problematičnost realizace sociálních změn směřujících k rasové spravedlnosti a rovnosti bez přijetí a uznání existence systému privilegií a rasových nerovností. Analýza kritické rasové teorie v souvislosti s tímto principem zaměřuje zejména na roli narativ sloužících k mizrepresentaci minoritních rasových skupin legitimizujících stávající status quo udržované dominantní rasovou skupinou (Hartlep, 2009).

Klíčovou otázkou kritické rasové teorie přestavuje vymezení konceptu rasy. Východiskem chápání rasy je sociálně konstruktivistická perspektiva deklarovaná tezí vyjadřující třetí princip kritické rasové teorie, že „*rasa je sociální konstrukt*“ (Hartlep, 2009, s. 8). Rasa je podle kritické rasové teorie „*sociálně konstruovaná skupina založená na fenotypových charakteristikách sdílející na základě vnějších fyzických znaků společnou historii*“ (Gonzales-Backen, 2013, s. 93). Rasy nejsou dané, vrozené, fixní kategorie, nekorespondují s biologickou nebo genetickou realitou a nejsou na ně vázané žádné osobnostní rysy a jiné lidské vlastnosti a charakteristiky, ale jsou produktem sociálních vztahů, jednání a interakcí (Delgado & Stefancic, 2017).

Rasy právě proto, že jsou utvářeny sociálně, nepředstavují neutrální kategorie. Významnými činiteli utváření rasy jsou politické a institucionální instituce a systémy podílející se na ustanovení principů rasové klasifikace a kategorizace. Procesy, kterým jsou minoritní rasové skupiny utvářeny, jsou označovány jako diferenciatní rasizace (*differential racialization*). Prostřednictvím diferenciatní rasizace jsou konstruována společenská očekávání, normy a významy, které jsou minoritním rasovým skupinám připisovány pomocí stereotypů a mediálních misrepresentací. Ty slouží k racionalizaci rasismu, diskriminace a rasových nerovností a reprodukci a legitimizaci stávajících rasových hierarchií (Burton et al., 2010; Omi & Winant, 1994).

Rasové konstrukty se mění na základě agendy a potřeb dominantní rasové skupiny a historických, společenských a ekonomických kontextů a slouží ke zdůraznění „odlišnosti“ (*otherness*) mezi dominantní rasovou skupinou a minoritními rasovými skupinami a stvrzení

jejich kategorizace jako „těch druhých“ (*the Others*) (Collins, 2015). Za projev diferenciální rasizace lze považovat exotizaci a fetišizaci minoritních rasových skupin (Delgado & Stefancic, 2017) a jako příklad utváření rasových konstruktů lze uvést „pravidlo jedné kapky“ („*one drop rule*“), princip rasové kategorizace birasových a multirasových jedinců s černošským původem jako černochoů (Hartlep, 2009).

Čtvrtým principem kritické rasové teorie je intersekcionalita, perspektiva vyjadřující skutečnost, že jedinci nejsou nositeli pouze jedné jasně definované a jednotné identity, ale mají více překrývajících se a často potenciálně rozporujících se identit (Crenshaw et al., 1995). Intersekcionalní přístup umožňuje komplexní zkoumání nerovností prostřednictvím vzájemné provázanosti různých forem nerovností založených na rase, genderu, sexualitě, třídě, případně dalších charakteristikách odrážejících pozice jedinců v sociální struktuře. Cílem intersekcionalní analýzy je zkoumání propojenosti sociálních konstruktů za účelem pochopení dynamiky fungování rasových a sociálních hierarchií (Collins, 2015).

Rizikem nezohlednění komplexnosti identit a specifických pozic v sociální struktuře založených na různých formách nerovností plynoucí z odlišných identit a charakteristik je esencializace nerovností. Esencializace představuje určitou formu redukcionismu, kdy jsou jedinci definováni výhradně jednou dominantní charakteristikou. Esencialistický přístup předpokládá jasné objektivní vymezení skupinových identit a kategorií a společné podstaty, která je považována za stabilní, z hlediska významů jednoznačnou a bez ohledu na historický, společenský, politický a osobní kontext neměnnou entitu sdílenou členy dané skupiny. Kritické rasové teorie je antiesencialistická a vymezující se vůči esencialistického přístupu jako perspektivě, která neumožňuje postihnout institucionální a systémovou povahu rasismu (Delgado & Stefancic, 2017).

Pátým z hlavních principů, který stojí v určitém rozporu s antiesencialistickou orientací kritické rasové teorie, je koncept kontra-vyprávění (*contrastorytelling*) vycházející z teze o hlasu „barevných“ (*the voice of color thesis*). Tato teze zdůrazňuje význam vědění členů minoritních rasových skupin získaného žitou zkušeností a sdíleného prostřednictvím vyprávění, příběhů, biografii a rodinných historií (Bell, 1980 podle Delgado & Stefancic, 2017).

Pomocí kontra-vyprávění jsou členy minoritních rasových skupin komunikovány zkušenosti s rasismem, které jsou pro většinu členů dominantní rasové skupiny nepřístupné. Klíčovým aspektem kontra-vyprávění je emancipační funkce této praxe spočívající v dekonstrukci rasismu a předsudků: Minoritní rasový status předpokládá kompetenci mluvit o rase a rasismu. Kontra-vyprávění představuje pro minoritní rasové skupiny nástroj, jak problematizovat normativitu a univerzalitu „bělošské zkušenosti“ (Stovall, 2005 podle Hartlep 2009) a vyvracet

dominantní rasové narativy a představy, které jsou obecně považované za pravdivé. Zkušenostní znalost minoritních rasových skupin je rozporu s procesem vytváření „odlišnosti“ prostřednictvím diferenciací rasizace dominantní rasovou skupinou. Kontra-vyprávění umožňuje minoritním rasovým skupinám kriticky reflektovat vlastní pozice ve společnosti, vymezovat se pomocí vlastních reprezentací vůči diferenciací rasizaci a zviditelnit marginalizovanou interpretaci sociální reality (Delgado & Stefancic, 2017).

2.2 Kritická multirasová teorie a kritická teorie „bělosti“

Podle kritické rasové teorie pochopení významu rasy pro instituci rodiny v měnících se demografických a politických podmínkách vyžaduje směřování pozornosti ke skrytým mechanismům a procesům, které utvářejí a reprodukuji rasizované společenské systémy, a to včetně způsobů, jakými jsou tyto systémy explicitně nebo implicitně podporovány nebo oslabovány v rámci rodin prostřednictvím strategií a praktik rasové socializace (Massey, 2007 podle Burton et al., 2010).

Historicky je výzkum rasové socializace zaměřen na oblast rasové socializace minoritních rasových skupin. V posledních zhruba dvaceti letech se do popředí zájmu výzkumu rodiny a rasové socializace z perspektivy kritické rasové teorie dostávají otázky spojené s demografickými změnami, konkrétně nárůstem počtu dětí, které nepřínaleží pouze k jedné rasové skupině, ale mají birasový a multirasový původ. Směr kritické rasové teorie označovaný jako kritická multirasová teorie (*Critical Multiracial Theory – MultiCrit*) je centrován okolo otázek multirasovosti, formování identit dětí v multirasových rodinách a konceptuální kritiky současného společenského chápání rasy omezeného monorasovým rámcem, v oblasti výzkumu monorasovým paradigmatem, které neuvažuje nebo vyvrací existenci a zkušenosti multirasových jedinců (Atkin & Yoo, 2019; Harris, 2016).

Druhou významnou oblastí výzkumu rasové socializace v rodině, částečně se se překrývající s multirasovou perspektivou, je zkoumání „bělosti“ (*whiteness*). Výzkumy kritických studií „bělosti“ (*critical whiteness studies*) vycházející z perspektivy kritické teorie „bělosti“ (*critical whiteness theory*) jsou zaměřeny zejména na rasizaci členů dominantní rasové skupiny, bělochů a jejich roli ve vytváření a udržování rasizovaných systémů (Doane & Bonilla-Silva, 2003 podle Burton et al., 2010). Zjištění těchto výzkumů ukazují, že „bělost“ je historicky konstruovanou sociální kategorií charakterizovanou mocí a privilegií (Burton et al., 2010) a podstatnými charakteristikami, kterými se vyznačuje bílá identita, je normalita, privilegia a

dominance (Frankenberg, 1993). Bílé privilegium (*white privilege*) představuje systém ekonomických a sociálních výhod a výměn pojmících se k členství k dominantní rasové skupině, ze kterých jsou členové minoritních rasových skupin často vyloučeni (Delgado & Stefancic, 2017). „Bělost“ je možné charakterizovat jako chráněný status udělující výhody prostřednictvím exkluze, který se jeví v důsledku normativity jako přirozený, neutrální a nevyžadující reflexi (Harris, 2016). Diskurz o „bělosti“ je významný z hlediska decentrizace „bělosti“ a zviditelnění skutečnosti, že nejen minoritní rasové skupiny, ale i dominantní rasová skupina má rasu, a otevření diskuse o otázkách, jak je v rodinách „bělost“ prožívána, reflektována a transgeneračně předávána (Burton et al., 2010).

Kritická multirasová teorie a kritická teorie „bělosti“ poskytují rámec pro problematizaci zdánlivě přirozených vztahů jako jsou rodinné vztahy a vztahy mezi rodinou a širší společností (Bonilla-Silva, 2009). Koncept intersekcionality jako analytický nástroj umožňuje pohlížet na osobní a intimní vztahy jako je rodičovství a mateřství optikou mocenských vztahů kontextualizací identit – jejich umístěním do kontextu vztahů moci a nerovnosti s cílem uchopit a zviditelnit vědomé či nevědomé subtilní formy rasismu a rasových privilegií v multirasových rodinách často skryté za „identitami rodin“ a „postrasovými“ identitami (DePouw, 2018).

2.3 Rasová socializace a rasové identity

Rasovou socializaci lze vymezit jako interakční procesy rodičů a dětí, prostřednictvím kterých jsou komunikovány a předávány informace, hodnoty a významy týkající se rasy (Hughes et al., 2006; Rockquemore & Laszloffy, 2005). Rasová socializace je klíčovou složkou socializace dětí s minoritním rasovým statutem vymezeným fyzickou, historickou a kulturní odlišností od rasově většinové společnosti. Rasová socializace zahrnuje explicitně i implicitně komunikované představy o osobní a skupinové identitě, mezirasových vztazích a sociálních pozicích, které se k rase vztahují (Williams & Smalls-Glover, 2014), a jako součást rodičovství představuje strategie předávání vzorců jednání sloužící k rozvoji rasového vědomí a přípravě na konfrontaci s rasismem, rasovou stereotypizací a rasovou diskriminací (Rollins & Hunter, 2013).

Dosavadní studie naznačují významný vliv rodinné rasové socializace a konkrétních rasových socializačních strategií uplatňovaných rodiči na formování a vývoj rasových identit dětí (Csizmadia et al., 2014; Stone & Dolbin-MacNab, 2017; Rockquemore et al., 2006; Rollins & Hunter, 2013). Na rasové socializaci dětí se podílejí i další, mimorodinné faktory, ale vliv

primární socializace a interakce dětí s primárními rodiči se ukazuje pro formování rasových identit dětí jako určující (Csizmadia, Rollins, & Kaneakua, 2014; Hughes et al., 2006; Ingram & Chaudhary, 2014).

Rasová socializace může být realizována verbálně nebo neverbálně, mít formu explicitních nebo implicitních sdělení a může být nezamýšlená: Rodiče si nemusí být vědomi rasových socializačních praktik, jednání a interakcí uplatňovaných v rámci rodiny i vzhledem širšímu sociálnímu okolí, rozsahu realizované rasové socializace a potenciálních pozitivních nebo negativních dopadů socializace na vývoj a duševní zdraví dětí. Předpokladem efektivní rasové socializace a zdravého vývoje rasové identity dětí je podle většiny autorek a autorů otevřená upřímná a přímá komunikace ze strany rodičů ohledně rasových otázek a potenciálních negativních dopadů rasismu na život dětí (Robinson-Wood, 2010; Robinson-Wood, 2015; Rockquemore & Laszloffy, 2005).

Komunikace významů souvisejících s rasou slouží jako příprava dětí na konfrontaci s rasismem a rasovou diskriminací (Hughes & Chen, 1999). Děti se prostřednictvím interakcí s rodiči učí rozvíjet rasové vědomí a osvojovat si porozumění rase, rasismu a sociálním statusům a privilegiím vázaných k příslušnosti k rasovým skupinám (Rollins & Hunter, 2013). Rodinná rasová socializace má pro děti potenciální protektivní funkci: Efektivní rasová socializace je spojována s pozitivním vývojem rasové identity dětí (Hughes & Chen, 1999), jejich vyšší sebedůvěrou (Phinney & Chavira, 1995 podle Rollins & Hunter, 2013) a psychickou odolností při konfrontaci s rasismem a rasovou diskriminací (Rollins & Hunter, 2013).

Na základě výzkumů rasové socializace bylo pomocí rasových socializačních strategií a konkrétních praktik uplatňovaných ve většině rasově minoritních rodin identifikováno několik dimenzí rasové socializace. Jednotlivé dimenze rasové socializace jsou různě konceptualizované pomocí typologií nejčastěji založených na popisu obsahu socializačních sdělení. Hlavními uváděnými typy rasové socializace jsou podle tematického zaměření sdělení kulturní socializace, příprava na bias označovaná také jako minoritní socializace, podněcování nedůvěry (*promotion of mistrust*) a egalitarianismus (Hughes et al., 2006).

Kulturní socializace je nejfrekventovanějším typem uplatňované rasové socializace. Zahrnuje sdělení týkající se historie a kultury rasové skupiny a podporování kulturní a rasové hrdosti. Příprava na bias se týká sdělení, jejichž cílem je připravit děti na rasismus a rasovou diskriminaci. Jedná se o komunikace a interakce, kterými rodiče děti učí předvídat rasové předsudky a vyrovnávat se s nimi, případně proti nim bojovat. Podněcování nedůvěry spočívá

v komunikaci nedůvěry vůči jiným rasovým skupinám (Hughes & Chen, 1999) a egalitarianismus zdůrazňuje rovnost a význam individuálních kvalit a schopností oproti příslušnosti k rasovým skupinám.

Uvedená typologie rasové socializace vychází primárně z výzkumů rasové socializace v monorasových rodinách minoritních rasových skupin. Vztahovat tuto typologii a další zjištění týkající se rasové socializace v monorasových rodinách na multirasové rodiny je limitující z důvodu specifčnosti rasové socializace v multirasových rodinách a formování rasových identit birasových a multirasových dětí (Atkin & Yoo, 2019). Monocentrická konceptualizace rasové socializace předpokládající socializaci výlučně do jedné rasové skupiny neumožňuje postihnout v plné míře rasovou socializaci dětí v multirasových rodinách (Atkin & Yoo, 2019; Samuels, 2009).

2.3.1 Rasová socializace a rasové identity v multirasových rodinách

Klíčovým předpokladem monorasového paradigmatu a východiskem většiny výzkumů rasové socializace je sdílení stejné rasové identity všemi členy rodiny. Multirasové rodiny představují narušení tohoto předpokladu a monocentrických rasových norem (Atkin & Yoo, 2019; Samuels, 2009).

V monorasových minoritních rodinách probíhá rasová socializace typicky na základě sdíleného rasizovaného statusu (Samuels, 2009). Rodiče rasově socializují své děti prostřednictvím transgenerační zkušenosti a zkušenosti s vlastním formováním rasové identity (Rockquemore et al., 2006). Oproti tomu v multirasových rodinách birasové a multirasové děti s rodiči, ani rodiče navzájem, nesdílejí stejný rasizovaný status a rasovou identitu.

Rasová socializace dětí v multirasových rodinách není jednoznačným nekomplikovaným procesem, ale otázkou vyjednávání s ohledem na privilegované a marginalizované sociální pozice rodičů v rasové hierarchii a související rozdílné zkušenosti, postoje a názory týkající se rasy (Csizmadia, Rollins, & Kaneakua, 2014; Rollins & Hunter, 2013). Jejich potenciálně odlišné, konfliktní a nevyjasněné ideologické pozice k otázkám rasy a rasismu, se mohou promítat do uplatňovaných socializačních strategií (Rockquemore et al., 2006). Rodiče se na základě těchto pozic mohou rozdílně vztahovat i k dětem a jejich specifické multirasové zkušenosti (Hughes et al., 2006). Dětem mohou být v důsledku komunikována kontradiktorní sdělení, což může znesnadňovat vývoj jejich birasové identity (Rockquemore et al., 2006).

Z hlediska kulturní socializace rodiče neučí děti příslušnosti k jedné a totožné monorasové skupině, a proto nemohou proto vycházet z rodinné transgenerační zkušenosti (Samuels, 2009). Nejen děti se musí učit o rase svých rodičů, ale i rodiče se učí navzájem o rasovém zázemí druhého rodiče a specifické zkušenosti svých dětí. Pro rodiče může představovat náročným úkol vést děti k birasové identitě a připravit je na komplexitu, kterou birasová identita a specifická sociální pozice birasových dětí obnáší (Atkin & Yoo, 2019).

Rodiče u dětí mohou rozvíjet různé rasové identity – rasovou identitu matky, otce nebo multirasovou identitu (Atkin & Yoo, 2019).

Rasová identita je odlišný koncept než rasizovaný (rasový) status vyjadřující rasovou kategorizaci, pozici a označování založené na vnějších fyzických znacích, nejčastěji na fenotypu (Robinson-Wood, 2015). Rasová identita monorasových dětí zpravidla koresponduje s jejich rasovým statutem a rasovou identitou jejich rodičů, oproti tomu rasová identita multirasových jedinců má multiplicitní charakter - multirasoví jedinci mají na výběr z více rasových identit, se kterými se mohou identifikovat: 1) jednotnou monorasovou identitou (identifikace s jednou rasou), 2) hraniční identitou (bi-/multirasová identita), 3) variabilní identitou (identita měnící se na základě kontextu), 4) transcendentní identitou (identita bez identifikace s rasovou skupinou) (Rockquemore, 1999).

Specificky hraniční identity představují navzdory potenciálnímu rodinnému nebo společenskému tlaku k monorasové identifikaci (Atkin & Yoo, 2019) volbu umožňující birasovým a multirasovým dětem aktivně utvářet multirasové identity a labely identity vyjadřující jedinečnost multirasovosti a multirasových identit, a zároveň zpochybňovat monorasové kategorie (Atkin & Yoo, 2019; Rondilla, Guevarra, & Spickard, 2017).

Významným prediktorem volby rasových identit a rasových labelů birasových dětí jsou způsoby komunikace, které rodiče v rámci rasové socializace ve vztahu k dětem uplatňují a typy sdělení, která rodiče k dětem ohledně birasové identity a statusu směřují (Ingram & Chaudhary, 2014; Robinson-Wood, 2015; Stone & Dolbin-MacNab, 2017). Sdělení, pomocí kterých rodiče komunikují, jak by se děti měly rasově identifikovat, představují specifický typ rasové socializace realizovaný výhradně v multirasových rodinách označovaný jako identitární socializace (*identity socialization*) (Atkin & Yoo, 2019).

Otevřená komunikace ohledně rasy, možného biasu souvisejícího s multirasovou identitou, jedinečnosti rasového statusu a identity dětí a otevřenost k různým rasovým labelům a označením ze strany rodičů jako birasový, smíšený a multirasový může podpořit vývoj birasové

identity dětí (Rockquemore & Laszloffy, 2005). Birasové děti, které jsou rodiči cíleně vedené k birasové identitě, se nejčastěji identifikují s hraniční identitou vyznačující se pozitivním přijetím birasového statusu (Brunsma & Rockquemore, 2001; Ingram & Chaudhary, 2014; Stone & Dolbin-MacNab, 2017) a v drtivé většině případů si neosvojují jednotnou monorasovou identitu (Ingram & Chaudhary, 2014).

Přijetí monorasové identity birasovými dětmi na základě vnějších očekávání je problematické v několika ohledech. Monorasové identity birasových dětí reflektují, jak jsou rasové kategorie a privilegované rasové statusy konstruovány. Kategorizace birasových dětí černošského původu jako monorasových a jejich labelování jako černochoů v komunitách i v širším společenském kontextu odkazuje na sociální konstrukci rasy jako binární kategorie (Robinson-Wood, 2010) a zakořeněnost „pravidla jedné kapky“ jako normy rasové klasifikace a identifikace i v současných společnostech (Rockquemore & Laszloffy, 2005).

Birasové děti mohou být v rámci identitární rasové socializace vedeny k monorasové identifikaci na základě hypodescentního principu z důvodu obavy rodičů z ostrakizace v černošských komunitách (Samuels, 2009) a konfrontace dětí se společenským tlakem k monorasové identifikaci a nepřijetím jiných než monorasových identit okolím (O'Donaghue, 2005; Atkin & Yoo, 2019).

S multirasovostí souvisí specifické aspekty rasové socializace a formy rasismu jako je monorasismus, které nejsou předmětem výzkumů rasové socializace a podle dosavadních zjištění nejsou ani ze strany rodičů tematizovány jako součást rasové socializace (Atkin & Yoo, 2019).

Z perspektivy kritické multirasové teorie je monorasismus definován jako typ rasismu směřován vůči těm, které nelze zařadit do monorasových kategorií na systémové nebo interpersonální úrovni v důsledku předpokladu diskrétní povahy rasových kategorií (Harris, 2016). Za projevy monorasismu lze považovat objektivizaci, exotizaci, zpochybňování autenticity rasové příslušnosti a exkluzi z monorasových skupin (Johnston & Nadal, 2010). Monorasismus slouží k reifikaci rasových hierarchií, klasifikací a stvrzování bílé nadřazenosti. Monorasismus může být internalizovaný a udržovaný samotnými birasovými a multirasovými jedinci (Harris, 2016).

2.3.2 Rasové socializační strategie snižující význam rasy

Některé typy rasových socializačních strategií uplatňovaných rodiči birasových dětí se překrývají s těmi, které byly identifikovány v monorasových studiích rasové socializace jako je kulturní socializace, příprava na bias a egalitarianismus. V multirasových rodinách se objevují i další typy rasových socializačních strategií, konkrétně identitární socializace, negativní socializace, vystavování diverzitě (*exposure to diversity*) a absence rasové socializace (Atkin & Yoo, 2019).

Poskytování kulturní socializace v multirasových rodinách je komplexnější a složitější než v monorasových rodinách a vyžaduje proaktivní uvědomělý přístup ze strany rodičů, zejména v případě, že děti vyrůstají monorasovém prostředí, mají nedostatek kontaktu nebo slabé vztahy k rozšířené rodině nebo žijí pouze s jedním rodičem (Rollins & Hunter, 2013).

Příprava na bias byla historicky konceptualizovaná jako monorasové minoritní strategie, zaměřená primárně na otázku, jak afroameričtí rodiče připravovaly své děti na rasovou diskriminaci a stereotypy (Bowman & Howard, 1985 podle Rollins & Hunter, 2013). Toto vymezení neumožňuje plně postihnout zkušenosti s rasismem a diskriminací birasových dětí, které mohou být v rozporu s jejich rasovou identitou. Zkoumání přípravy na bias v multirasových rodinách lze považovat za rozšíření konceptu s cílem lépe porozumění tomu, jak rodiče připravují své děti na různé, pro birasové děti specifické, projevy rasismu, a jak socializační strategie napomáhají dětem v překonávání klasických rasových klasifikací (Rollins & Hunter, 2013).

Z hlediska kulturní socializace a přípravy na bias rodiče birasových dětí deklarují podobné rasové socializační strategie jako rodiče minoritních monorasových dětí. Podstatným zjištěním dosavadních výzkumů je, že většina rodičů birasových dětí dětem neposkytuje rasovou socializaci, která by zohledňovala multirasovou zkušenost dětí a akcentovala rozvoj birasových identit (Atkin & Yoo, 2019).

Specifickými strategiemi kulturní socializace a přípravy na bias jsou strategie snižující význam rasy jako strategie akcentující seberozvoj (*self-development socialization*), egalitarianismus a vystavování diverzitě, uplatňované převážně bělošskými rodiči birasových dětí (Rollins & Hunter, 2013).

Strategie snižující význam rasy vycházejí z představy existence postrasové společnosti a vyznačují se uplatňováním přístupů popírajících sociální význam rasy. Ideologicky tyto strategie vycházejí zejména z „barvoslepé“ perspektivy, projevující se v rámci strategií odhlížením od rasových rozdílů a identifikací birasových dětí jako lidských bytostí. Tyto

strategie jsou často doprovázené ze strany rodičů argumentem nereálného a nevědeckého základu rasových kategorií za účelem zpochybňování rasových klasifikací (Rollins & Hunter, 2013).

Strategie akcentující seberozvoj zahrnuje primárně sdělení vyzdvihující schopnosti, dovednosti a hodnoty dominantní společnosti a individualitu oproti skupinové příslušnosti a solidaritě (Hughes et al., 2006; Rollins & Hunter, 2013).

Z podobných ideových zdrojů jako strategie akcentující seberozvoj vychází socializační strategie označovaná jako nebo egalitarianismus nebo egalitářská socializace. Hlavním rysem egalitarianismu je obdobně jako v případě jmenovaných socializačních strategií snižování sociálního významu rasy a rasismu a dále zdůrazňování ideálu rovnosti. Egalitarianismus na rozdíl do „barvoslepeho“ přístupu akcentuje rovnost založenou na diverzitě. Oproti přípravě na bias ale nezahrnuje sdělení zdůrazňující rasovou nerovnost jako podstatný rys společnosti (Rollins & Hunter, 2013).

Kritika postrasové a „barvoslepe“ perspektivy v rámci strategií snižující význam rasy se opírá primárně o argument udržování a podporování status quo. Uvedené rasové socializační strategie a související ideologické rámce jsou podle většiny autorek a autorů z hlediska narušování rasových hierarchií kontraproduktivní: Odmítání a snižování sociálního významu rasy slouží v rasizovaných společnostech jako nástroj reprodukce rasových hierarchií napomáhající udržování symbolické, institucionální a interpersonální dimenze rasy a rasismu (Robinson-Wood, 2015; Rollins & Hunter, 2013).

„Barvoslepost“ definovaná jako „odmítání, zkreslení a/nebo minimalizace rasy a rasismu“ (Neville, Spanierman, & Doan, 2006, s. 276 podle Robinson-Wood, 2015) je dominantním rasově založeným rámcem sloužícím k ospravedlnění a zdůvodnění rasových nerovností v západních společnostech. Stanovisko, že „na rase nemá záležet a nezáleží“, se jeví jako pozitivní a inkluzivní, ale popírání významu rasy zkresluje realitu rasismu (Robinson-Wood, 2015).

„Barvoslepy“ přístup dále slouží jako protektivní mechanismus, který brání členům dominantní rasové skupiny, bělochům, rozpoznávat a označovat rasové nerovnosti, v důsledku podporující pasivitu a ochranu bílého privilegia. Doprovodným aspektem „barvosleposti“ je omezené chápání efektů a důsledků rasy a rasismu členy dominantní rasové skupiny: Neoznačování a nepojmenovávání bělošství jako rasy na základě bílé normativity nevyžaduje od bělochů zkoumat a analyzovat význam bělošství na osobní ani společenské rovině (Robinson-Wood, 2015).

„Barvoslepost“ oproti otevřené komunikaci ohledně rasy je dále podporována citlivostí samotného tématu, zejména v západním (americkém) kontextu v důsledku historie rasových vztahů ustanovených na principu bílé nadřazenosti (Robinson-Wood, 2015; Samuels, 2009). Efektem nejistoty nebo nepříjemných pocitů rodičů spojených s komunikací otázek týkajících se rasy mohou být rozporuplná, nejasná a matoucí sdělení směřovaná vůči dětem, vyvolávající pocity ambivalence a marginality (Csizmadia, Rollins, & Kaneakua, 2014).

„Ideologie diverzity“ („*diversity ideology*“) podle některých autorů kritické rasové teorie umožňuje bělošským rodičům „vidět“ rasu a rozdílnost a proklamovat otevřenost vůči rasovým menšinám, ale nepodporuje možnost reflexe mocenských vztahů, čímž obdobně jako „barvoslepost“ slouží k reprodukci rasových hierarchií (Christian et al., 2019).

Poslední uváděnou rasovou socializační strategií, která na rozdíl od předchozích není založená na verbalizovaných sděleních, je absence přímé rasové socializace. Rodiče neposkytují dětem žádnou otevřenou komunikaci ohledně rasy a souvisejících otázek, nejčastěji ve snaze vyvarovat se konfrontace s realitou rasismu a diskriminace. Mlčení může být dále projevem neporozumění významu rasy a rasové socializace nebo nedostatečné znalosti a neschopnosti ze strany rodičů uchopit a zprostředkovat rasovou socializaci z důvodu složité povahy tématu rasy, rasismu a rasových vztahů (Csizmadia, Rollins, & Kaneakua, 2014; Rollins & Hunter, 2013).

Absence rasové socializace může být z hlediska komunikace významů týkajících se rasy a vývoje rasové identity dětí srovnatelně významná jako cílené socializační strategie a otevřeně komunikovaná sdělení (Hughes et al., 2006). Pro birasové děti může být absence rasové socializace problematická z důvodu nutnosti zvládnout vypořádat se s nejednoznačně definovanými rasovými hranicemi (Rollins & Hunter, 2013). Povědomí o specifických formách rasismu, kterými mohou být birasové děti vystaveny, může být zároveň u rodičů omezené, což představuje další bariéru v poskytování rasové socializace, která by připravila birasové děti na rasismus a diskriminaci (Atkin & Yoo, 2019).

U socializačních strategií snižujících význam rasy je obdobně jako v případě absence rasové socializace potenciálním rizikem nedostatečná příprava dětí na porozumění komplexitě rasových vztahů, rasismu a rasovým nerovnostem (Hughes & Chen, 1999; Samuels, 2009).

2.4 Transrasové mateřství

Realizované rasové socializační strategie, praktiky a konkrétní komunikovaná sdělení odrážejí pohled rodičů na povahu rasových vztahů, jejich světonázory a ideologická přesvědčení týkajících se rasy (Rollins & Hunter, 2013), sociální pozici určenou na základě rasového zázemí, genderu a sociální třídy a související charakteristiky jako je rasová identita, zkušenosti s rasismem a rasovou diskriminací (Hughes & Chen, 1999).

Bělošským rodičům perspektivy kritické rasové teorie v důsledku sociální konstrukci rasy v západních společnostech a dominantního postavení v rasových hierarchiích často chybí porozumění efektům a důsledkům, které rasa a rasismus přináší členům minoritních rasových skupin, tak i jim samotným (Pinderhughes, 1989 podle Robinson-Wood, 2015). Chráněný rasový status a na něj vázaná privilegia přinášejí možnost neuvažovat o významech spojených s rasou, běloštvím a roli rasy v životech členů minoritních rasových skupin (Robinson-Wood, 2015).

Nedostatečné porozumění rase a rasismu bylo identifikováno i u bělošských žen, které jsou členkami multirasových rodin a matkami birasových dětí (Rockquemore & Brunsma, 2002). Rodinné a intimní vztahy s členy minoritních rasových skupin nemusí automaticky značit distanci od rasistických diskurzů. Interrasové partnerské svazky a transrasové mateřství mohou mít reprezentativní nebo symbolickou funkci a sloužit jako demonstrace světonázorů, postojů a hodnot žen, jako je například otevřenost k rozdílnosti, rovnosti a diverzitě, které však samy o sobě nemusí generovat reflexi vlastního rasového statusu, privilegií a vztahu k rasistickým diskurzům. Tato přesvědčení mohou znemožňovat otevřenou komunikaci ohledně rasy v rámci rodiny, která se může ženám jevit jako irelevantní (Robinson-Wood, 2015).

Na druhou stranu některé výzkumy ukazují, že sociální pozice a rasová privilegia bělošských matek birasových dětí černošského původu jsou v rasově hierarchizovaných společnostech odlišná od těch, které zastávají bělošské matky monorasových bělošských dětí. Mateřství je může vyloučit z členství v bělošských komunitách a omezit jejich rasová privilegia z důvodu, že je jejich bělošskými rodinami a komunitami často vnímáno jako transgresivní. Mateřstvím, partnerskými a rodinnými vztahy matky narušují genderové a rasové normy a konvence – problematizují vymezení rasové odlišnosti a představují hrozbu pro svou původní rodinu z hlediska transferu a transformace rasového statusu a privilegií (Twine, 2001). Porušení norem

je často doprovázeno sociálním odmítáním, stigmatizací a marginalizací (Kouritzin, 2016; Twine, 1999a; Twine, 2001).

Transrasové matky, matky, které jsou sociálně klasifikované jako příslušející k rasové skupině považované za odlišnou o té, ke které patří jejich děti, v tomto kontextu bělošské matky birasových dětí černošského původu, v důsledku mateřství získávají rasizovaný status. Na základě transferu rasizovaného statusu svých dětí mohou být v některých kontextech vnímány jako „méně bílé“ („*unwhitened*“, Frankenberg, 1993) a mohou být vystaveny kontrole a disciplinaci, které jsou obvykle považované za typické výhradně pro ženy s minoritním rasovým statutem (Twine, 1999a; Twine, 2001).

Několik studií ukazuje, že bělošské matky birasových dětí jsou veřejně posuzovány jiným způsobem než bělošské matky bělošských dětí. To, že jsou matky konstruovány jako transgresivní a veřejně rozpoznatelné jako členky multirasových rodin, může zvyšovat riziko, že budou vystaveny různým formám mikroagresí, které samy označují jako „rasové napadání“ („*racial abuse*“, Twine, 2001) představující verbální urážení, ale i mikroagrese ze strany druhých zahrnující určité domněnky a předpoklady o jejich mateřství, morálnosti a sexualitě. „Rasové napadání“ matky zažívají ve veřejném prostoru, ze strany institucí, jako jsou školy a policie, ale i v soukromí ze strany rodiny a přátel (Twine, 2001; Verbian, 2006).

Bělošské matky birasových dětí reportují podobné formy sociální exkluze, kontroly a rasismu jako černošské matky, i specifické formy rasismu a ostrakizaci ze strany bělošských i černošských komunit (Twine, 2001). Zpochybňováno může být samotné mateřství na základě odlišných vnějších fyzických znaků matek a dětí (Twine 1999b; Robin-Woods, 2010) vyžadující veřejnou obhajobu mateřství a rodinných vazeb (Samuels, 2009), matky mohou zažívat zprostředkovaný rasismus (*second-hand racism*, Twine, 1999b) ze strany přátel, kolegů a rodiny a nepřijetí jejich partnera a dětí rodinou (Kouritzin, 2016; Twine, 1999b).

V návaznosti na tato zjištění se dá očekávat, že matky na základě svého rasizovaného statusu reflektují bílá privilegia a rasismus a specifickým způsobem konceptualizují své vlastní bělošství, což se promítá i jejich přístupu k rasové socializaci dětí (O'Donoghue, 2005; Twine, 1999a; Twine, 2001).

2.4.1 Rasové socializační strategie a praktiky bělošských matek

Povědomí matek o významu rasy a možných dopadech rasismu na děti nemusí automaticky znamenat realizaci efektivní rasové socializace (Robinson-Woods, 2010; Robinson-Woods,

2015). Zjištění některých výzkumů naznačují, že bělošské matky birasových dětí, včetně těch, které vnímají rasismus jako hrozbu pro své děti, nemají k rasové socializaci dětí proaktivní přístup. Konverzace týkající se rasových otázek iniciují jen výjimečně (Robinson-Woods, 2010) a do rasové socializace se zapojují jen v malé míře, častěji reaktivně na základě zkušeností a potřeb dětí zodpovídáním otázek vázaných na konkrétní situace (Robinson-Woods, 2010; Samuels, 2009).

Zatímco některé matky minimalizují rozsah diskusí o rase, jiné se vyhýbají samotnému tématu rasy. V rozhovorech se svými dětmi cíleně potlačují význam rasy a zaměřují se na témata zdůrazňující hodnoty, jako je vzdělání, úspěch, sebeúcta a sebedůvěra. Matky, které se tématu rasy v komunikaci s dětmi vyhýbají, jako důvody a motivace k mlčení deklarují: 1) Snahu ochránit děti před konfrontací s rasismem, 2) neschopnost mluvit o rase, 3) odkládání diskuse na pozdější dobu kvůli nízkému věku dětí, 4) čekání na vhodný čas k diskusi, 5) mlčení samotných dětí ohledně rasy interpretované matkami jako nevýznamnost tématu, 6) považování rasy za téma, které není potřeba diskutovat (Robinson-Wood, 2010).

Birasové děti přitom mohou zažívat různé formy rasismu v podobné míře jako černošské děti a mlčení ze strany matek pro ně představuje riziko z hlediska vývoje rasových identit a připravenosti čelit rasismu (Robinson-Wood, 2015). Nedostatečnou komunikaci ze strany matek lze interpretovat jako důsledek a projev bílého privilegia matek: Matky na základě svých výpovědí potvrzují předpoklad, že se nejsou schopny ztotožnit se zkušeností svých dětí s rasismem a rozpoznat situace, kdy jsou děti rasismu vystaveny, identifikovat je a přijmout jako rasistické, dokud je samy děti nebo jiní členové rodiny jako rasismus neoznačí (Kouritzin, 2016).

Jiné studie naopak poukazují na aktivní roli matek v rasové socializaci dětí, a to včetně single matek. Single matky cítí povinnost a zodpovědnost dětí rasově socializovat, angažují se v kulturní socializaci dětí a přípravě na bias (Rollins & Hunter, 2013; Stone & Dolbin-MacNab, 2017) a vědomě děti vedou k birasové identitě (Stone & Dolbin-MacNab, 2017). Vysvětlením proaktivního přístupu single matek k rasové socializaci může být kompenzace absence role otce v každodenním životě dětí (Rollins & Hunter, 2013).

Závěry výzkumů ohledně efektivity rasové socializace single matek nejsou jednotné. Některé matky mohou zastávat rasistické postoje a předávat je svým dětem v rámci rasové socializace formou různých negativních sdělení (Rockquemore, 2002; Rockquemore & Laszloffy 2003; Stone & Dolbin-MacNab, 2017). Některé dospělé birasové děti vychovávané bělošskými matkami uvádějí, že si během dětství byly vědomy častého explicitního rasismu ze strany svých

matek, včetně rasistických sdělení týkajících se jejich otců. Děti v důsledku intrarodinného rasismu internalizovaly rasistická sdělení a negativní rasové stereotypy (Rockquemore, 2002). Rasistická a stereotypizující socializační sdělení lze považovat za podtyp strategie podněcování nedůvěry zahrnující varovná sdělení o jiných rasových skupinách (Hughes & Chen, 1999), v kontextu multirasových rodin označované jako negativní socializace (Atkin & Yoo, 2019). Z hlediska identitární socializace se matky, které vedou děti k birasovým identitám, vyznačují proaktivitou, inkluzivitou a orientací na obousměrnost ve sdílení zkušeností a informací se svými dětmi. Matky se aktivně angažují ve formování rasové identity svých dětí a cíleně a vědomě rozvíjejí, plánují a realizují různé socializační strategie a praktiky (Ferguson, 2016; Stone & Dolbin-MacNab, 2017).

Hlavními praktikami identitární socializace, které matky uvádějí, je záměrná volba rasových labelů a příprava dětí vymezovat se vůči společenskému tlaku, aby se identifikovaly jako monorasové (Rautkis et al., 2012 podle Atkin & Yoo, 2019). Zároveň v rámci socializace zohledňují perspektivu dětí ve zprostředkování multirasové zkušenosti – aktivně děti pobízejí ke sdílení a komunikaci, aby porozuměly tomu, jak multirasovou zkušenost uchopit v rámci socializace. Dalšími uváděnými praktikami je aktivní vyhledávání materiálů týkajících se vychovávání birasových dětí a navazování kontaktů s jinými rodiči birasových dětí za účelem poskytnutí rad (Stone & Dolbin-MacNab, 2017).

Různé studie poukazují na významný efekt sociálních, zejména komunitních kontaktů na formování a vývoj rasové identity dětí, ale i rozvíjení socializačních strategií a kompetencí matek (Rautkis et al., 2012 podle Atkin & Yoo, 2019).

Matky hledají podporu mimo rodinu zakládáním a vstupováním do podpůrných skupin pro multirasové rodiny a matky birasových dětí, které jim poskytují přípravu, jak mluvit se svými dětmi o rase, zpětnou vazbu ohledně socializačních strategií a uznání a posilování jejich mateřských kompetencí. Pro děti je tato praktika přínosná z důvodu kontaktu s birasovými vrstevníky a multirasovými rodinami (O'Donaghue, 2005; Stone & Dolbin-MacNab, 2017), což normalizuje jejich multirasovost.

Nadrepräsentovanost bělošských matek birasových dětí v podpůrných skupinách a spolcích je vysvětlováno jako důsledek jejich nejednoznačné hraniční, často marginalizované pozice jak v bělošských, tak černošských komunitách spojené s potřebou sdílet svoji zkušenost a získat podporu od ostatních v podobné pozici (Dalmage, 2000 podle O'Donaghue, 2005).

Kromě členství v podpůrných skupinách a angažovanosti v politických a společenských organizacích (O'Donaghue, 2005; Twine, 2004) byly identifikovány další praktiky vázané na

lokální komunity, rozšířenou rodinu a instituce, jako jsou církve a školy, které mohou mít pozitivní dopad na vývoj rasové identity dětí a poskytovat podporu matkám v rasové socializaci dětí (O'Donaghue, 2005; Rautkis et al., 2012 podle Atkin & Yoo, 2019; Twine, 1999b; Twine, 2004).

Jako významná rasová socializační praktika se ukazuje volba místa bydliště. Matky uvádějí volbu lokality bydlení, nejčastěji v multikulturních, multietnických a multirasových komunitách, jako vědomé rozhodnutí s cílem vystavovat děti diverzitě, poskytnout jim sociální kontakty s vrstevníky s minoritním rasovým statutem a snížit jejich hypervizibilitu, které by byly vystaveny v převážně bělošských čtvrtích (O'Donaghue, 2005; Robinson-Wood, 2010; Twine, 1999b; Twine, 2004).

Některé z autorek upozorňují na genderový aspekt rasových socializačních praktik – matky rasově socializují své dcery a syny odlišně a určité praktiky uplatňují pouze ve vztahu k dcerám nebo naopak výhradně synům. V prvním případě je v několika studiích matkami uváděno téma vlasů a péče o vlasy (O'Donaghue, 2005; Robinson-Wood, 2010), v druhém příprava adolescentních synů na možné rasové profilování ze strany policie, příprava na jednání s autoritami a způsoby oblékání (O'Donaghue, 2005). V souvislosti s tematizací péče o vlasy se ukázala být nejčastěji vyjadřovanou obavou ze strany matek jejich vlastní nedostatečná kompetence (O'Donaghue, 2005).

Jako řešení specificky genderových otázek rasové socializace, do kterých matky samy nemají vhléd a nemohou se k nim vztáhnout, uvádějí jako řešení vyhledání pomoci černošských žen, které jako mentorky dcery socializují v oblastech, ve kterých se matky necítí kompetentní (O'Donaghue, 2005; Robinson-Wood, 2010; Twine, 1999b)

Některá ze zjištěných a identifikovaných socializačních strategií a praktik zpochybňují dřívější předpoklady, že bělošské matky nejsou schopny děti efektivně rasově socializovat (Samuels, 2009). Možnými vysvětleními proaktivního přístupu matek k rasové socializaci je rasová socializace samotných matek, zejména v kontextu rodiny, pomocí zprostředkované zkušenosti s rasismem partnerů, dětí a dalších členů širší rodiny, sociální kontrola v rodině (O'Donaghue, 2005; Twine, 1999b; Twine, 2001), dále potenciální zkušenost matek se sociální exkluzí a ostrakizací jak v bělošských, tak černošských komunitách, obdobná jakou mohou zažívat jejich děti (Stone & Dolbin-MacNab, 2017; Twine, 1999b; Twine, 2001) a paradoxně i skutečnost, že matky se svými dětmi nesdílejí minoritní rasový status (Twine, 1999b).

Matky musí zvládat překonávat předpokládanou rasovou rozdílnost mezi sebou a svými dětmi, což může v efektu působit jako výhoda v rozvíjení rasových socializačních strategií a praktik. Pro získání vhledu a pochopení dopadů rasové rozdílnosti a rasismu na jejich děti musí

vyvinout větší úsilí než rodiče s minoritním rasovým statutem, což ve výsledku může znamenat efektivnější a intenzivnější rozvíjení strategií rasové socializace (Twine, 1999b).

Tato tendence může být umocněna sociální kontrolou v rámci širší rodiny a černošských komunit zpochybňující mateřské kompetence bělošských matek. „Bělost“ může být interpretována jako nediferencovaný ukazatel nezkušenosti s rasismem bez reflexe dalších charakteristik určujících sociální pozice matek, která mohou umocňovat nebo naopak oslabovat jejich rasová privilegia. Nenuancované vnímání „bělosti“ a bílého privilegia černošskými rodinnými příslušníky souvisí s tím, jak vnímají kompetence matek. Bělošské matky mohou být v oblasti rasové socializace černošskými členy rodiny považovány za rasově znevýhodněné a neschopné děti rasově socializovat z důvodu chybějících kulturních znalostí a dovedností, předpokládané neschopnosti zažívat rasismus, vcítit se do situace dětí a pochopit dopady rasismu pramenící z chybějící vlastní zkušenosti. Mateřské kompetence bělošských matek mohou být černošskými členy rodiny a komunitou na jedné straně zpochybňovány, ale i stvrzovány. Svě mateřské kompetence matky mohou hodnotit a posuzovat ve vztahu k černošským, nikoliv bělošským matkám (Twine, 1999b). Rozhodnutí ohledně místa bydliště, přátelských kontaktů a rodinných vztahů ukazují na podmíněný charakter rasového statusu a privilegií bělošských matek birasových dětí (Twine, 1999a).

2.4.2 Rasová gramotnost

Rasová gramotnost je zastřešujícím pojmem socializačních praktik identifikovaných v rámci několikaletého etnografického výzkumu multirasových rodin v Anglii, které bělošští rodiče rozvíjejí s cílem poskytnout dětem potřebné zdroje (Twine, 2004), pomocí kterých budou schopny vyrovnávat se „každodenním rasismem“ (*everyday racism*, Essed, 1991 podle Twine, 2004).

Koncept rasové gramotnosti teoretizuje rodičovské rasové socializační praktiky jako typ antirasistického projektu. Analýza praktik je zaměřena na bělošské rodiče „vědomé si rasismu“ (*racism-cognizant*, Frankenberg, 1993), kteří se vyznačují tím, že vnímají rasismus jako vážnou hrozbu pro své děti a deklarují nutnost poskytnout dětem specifické emocionální, kulturní a politické zdroje, aby byly připraveny čelit různým formám rasismu (Twine, 2004).

Rasová gramotnost zahrnuje tři dimenze, jejichž společnou charakteristikou je silná orientace na černošské komunity a kulturu: Bělošští rodiče „vědomí si rasismu“ učí své děti silně se identifikovat s lokálními černošskými komunitami, akcentují kulturní hrdost spojenou

s černošským původem a vedou děti k monorasovým černošským identitám a odmítání birasových identit (Twine, 2004).

První dimenzí rasové gramotnosti je praktika „ustanovující konceptuální nástroje v rámci rodiny“ (*the provision of conceptual tools at home*, Twine, 2004) korespondující s praktikou transgeneračního přenosu rezistence identifikovanou v afroamerickém prostředí, která je označovaná jako „domácí prostor“ (*homespace*, Ward, 1996 podle Twine, 2004).

„Domácí prostor“ představuje významný aspekt rasové socializace, pomocí kterého se děti učí vyrovnávat s rasismem a předsudky, získávat hodnoty sociálního a politického prostředí, ve kterém vyrůstají a rozvíjet postoje k vlastní rase v širším společenském kontextu. Rozhovory dětí a rodičů kultivují u dětí odpor vůči názorům, postojům a jednáním, které by mohly mít negativní vliv na sebedůvěru dětí (Ward, 1996 podle Twine, 2004).

Bělošští rodiče „vědomí si rasismu“ obdobně jako afroameričtí rodiče učí své děti podrobně popisovat sociální interakce realizované mimo domácí prostředí s cílem prostřednictvím diskuse a hodnocení každodenních zkušeností dětí rozvíjet jejich schopnost identifikovat a analyzovat rasismus (Twine, 2004).

Privilegované kulturní vědění předávané prostřednictvím suplementárního vzdělávání (*supplementary education*) a sociálních kontaktů představují druhou dimenzi rasové gramotnosti. Podstatou suplementárního vzdělávání je kompenzace učebních osnov a plánů oficiálních vzdělávacích institucí zatížených bílou normativitou a stereotypizací černošství. Význam suplementárního vzdělávání spočívá v poskytování dětem konceptuálních nástrojů umožňujících jim identifikovat, analyzovat a kriticky reflektovat projevy symbolického a systematického rasismu a vymezovat se vůči nim, a to nejen ve školním prostředí (Twine, 2004).

Suplementární vzdělávání slouží k osvojování si specifického kulturního vědění a schopností. Jedná se o socializační praktiku podporující a rozvíjející v dětech sebedůvěru zdůrazňováním kulturní hrdosti, která má i významnou integrační funkci. Děti jsou prostřednictvím sociálních aktivit formálního nebo neformálního charakteru začleňovány do černošských komunit (Twine, 2004).

Motivací rodičů k integraci dětí do černošských sociálních sítí je primárně obava ze sociální izolace dětí a související negativní dopady na jejich duševní zdraví. Rodiče deklarují jako potenciální hrozbu vyloučení dětí z vrstevnických skupin a odmítnutí černošskými komunitami v pozdějším věku. Tato praktika je podstatná z hlediska utváření skupinových afiliací: Jak a

s kým děti navazují vztahy v raném dětství do určité míry předurčuje jejich chápání sociálních skupin a pocit příslušnosti ke skupinám v dospělosti (Twine, 2004).

Třetí dimenzí rasové gramotnosti jsou praktiky týkající se estetiky a spotřeby. Bělošští rodiče „vědomí si rasismu“ socializují děti prostřednictvím mediálních obsahů a kulturních a materiálních produktů jako jsou například hračky, knihy, umělecké a dekorativní předměty, které vyhledávají a vybírají s cílem poskytnout dětem symbolickou kulturu a vizuální vjemy podporující v dětech sebedůvěru a identifikaci s černošskou kulturou (Twine, 2004).

Podstatou těchto praktik je příprava dětí na rasismus a rasové hierarchie pomocí zobrazování „lidí afrického původu jako sociálně a kulturně rovných“ (Twine, 2004, s. 893). Nerasistické zobrazování černochoů a černošství slouží k budování sebedůvěry dětí, kultivaci rasových a etnických afilací a narušování estetických hierarchií vyznačujících se bílou normativitou a idealizací bělošství (Twine, 2004).

Klíčovým aspektem vymezování se vůči estetickým hierarchiím a narušování dominantního zobrazení ras je předkládání nestereotypizujících mediálních obsahů znázorňujících alternativní estetiku, diverzitu a pozitivní vyobrazení černochoů a černošství. Prostřednictvím těchto praktik je u dětí rozvíjena schopnost vnímat a očekávat u mediálních obsahů různost, kriticky hodnotit mediální reprezentace a vymezovat se vůči nim.

Doprovodné diskurzivní praktiky, jejichž součástí jsou i alternativní rámce pro interpretaci dějin, zaměřené zejména na témata týkající se kolonialismu a otroctví, slouží ke kultivaci a artikulaci vědění týkajícího se politických významů spjatých s rasou a černošstvím a politické a kulturní identifikaci dětí s černošstvím (Twine, 2004).

Koncept rasové gramotnosti ilustruje konkrétní praktiky kulturní socializace a přípravy na bias směřované k silné identifikaci birasových dětí s černošstvím vyjadřující antirasistickou orientaci rodičů. Některé z těchto praktik jako například překládání dětem nestereotypizujících a pozitivních mediálních reprezentací černošství a černochoů a alternativní výklady historie jsou dokumentovány i v dalších studiích (O'Donoghue, 2005; Rollins & Hunter, 2013).

Z hlediska identitární socializace je důležité zdůraznit, že přístup rodičů k identitám dětí není esencializující. Cílem uvedených praktik je posílit kulturní a politické identifikace dětí s černošstvím a černošskou komunitou rodiči chápány jako zdroj poskytující dětem nástroje pro konfrontaci s rasismem a zdroj minimalizující kulturní izolaci dětí, kterou by mohly zažívat v převážně bělošském prostředí. Rodiče cíleně a vědomě vedou děti k monorasové černošské

identitě, ale zároveň reflektují rozdíl mezi externí a interní rasovou identitou dětí a fluidní povahu identit (Twine, 2004).

Externí a interní rasová identita konceptualizovaná jako politická a osobní identita a fluidita rasových identit je diskutována i v dalších studiích. Matky v souvislosti s identitární socializací deklarovaly, že se děti soukromě identifikují jako birasové a veřejně jako černošské (O'Donaghue, 2005). Z hlediska fluidity jsou podstatná zjištění týkající se kontextuální povahy rasových identit – to, jak se děti rasově identifikují je situačně podmíněné a jejich identity mohou mít multiplicitní charakter (Brunsma & Rockquemore, 2001; Rockquemore et al., 2006).

Rasové identity se mění i s věkem dětí, ale jejich vývoj není lineární. V neposlední řadě ani strategie matek v oblasti identitární socializace nejsou statické, ale mohou se v průběhu času měnit a vyvíjet (O'Donaghue, 2005). Jako důležitý aspekt identitární socializace některé autorky uvádějí ponechání dětem prostoru, aby samy určovaly své rasové labely a poznávaly různé rasové identifikace a identity. Samy matky na základě dosavadních zjištění zdůvodňují podporování možnosti volby obavou, aby děti nevystavovaly tlaku k monorasovým identifikacím založených na společenských očekáváních a nevytvářely u dětí představu, že pouze jedna konkrétní rasová identita je ta správná (O'Donaghue, 2005; Stone & Dolbin-MacNab, 2017).

3 Metodologie a data

3.1 Technika sběru dat

S ohledem na povahu výzkumného problému, malé množství dostupných studií ke zkoumané problematice, absenci výzkumů rasové socializace v českém prostředí a omezenou dostupnost zkoumané populace byl pro sběr dat zvolen explorativní přístup (Morse, 1991 podle Creswell, 2014) založený na technice polostrukturovaných hloubkových rozhovorů s cílem získat vhled do subjektivního chápání zkoumané problematiky samotnými informantkami.

Scénář rozhovorů (viz. Příloha 1) byl centrován okolo několika tematických okruhů: specifika mateřství birasových dětí a reflexe pozice matek v kontextu české společnosti, rasa a rasismus jako předmět komunikace s dětmi, rasové socializační strategie a praktiky, rasové identity a rodinný kontext. Konkrétní otázky částečně vycházely ze scénářů dostupných studií věnovaných problematice (O'Donoghue, 2005; Robinson-Wood, 2015).

3.2 Sběr dat

Informantkám bylo umožněno se rozhodnout, zda chtějí absolvovat rozhovor face-to-face nebo on-line. Rozhovory byly realizovány na základě preferencí informantek ve většině případech formou on-line dotazování z důvodu časové vytíženosti informantek. Zejména pro matky více dětí, matky malých dětí a single matky bylo organizačně náročné, až neudržitelné, uskutečnit osobní setkání, u kterého by děti nebyly přítomné.

Tři rozhovory proběhly face-to-face v neutrálním prostředí zvoleném informantkami, ostatní formou on-line video hovoru za pomoci aplikace Facebook Messenger. Všechny rozhovory byly uskutečněné na jednotné platformě z důvodu standardizace. Autorka práce zvolila právě tuto platformu pro dotazování z důvodu všeobecné dostupnosti, uživatelské přívětivosti a předpokládané zkušenosti informantek s platformou. Z hlediska volby platformy a průběhu dotazování se autorka řídila doporučeními ohledně designu on-line live rozhovorů (Schober et al., 2020). Informantky dotazované on-line byly požádány, aby měly během rozhovoru zapnutou kameru. Všechny tento požadavek bez výhrad přijaly. Celkem bylo realizováno deset rozhovorů. Délka rozhovorů se pohybovala v rozmezí od 25 do 75 minut. Jeden rozhovor nebyl

kompletně dokončen. Informantka Nora musela z neočekávaných a neodkladných objektivních důvodů dotazování ukončit.

Informantkám byla na úvod rozhovoru vždy položena stejná otázka: „Představuje pro Vás v nějakém ohledu výzvu být matkou mix dítěte/děti?“. Autorka práce ponechala u všech otázek informantkám prostor spontánně vyjádřit vše, co k dané otázce chtěly sdělit, podporovala je v rozvíjení myšlenek a následně se doptávala. Doptávání většinou spočívalo v uvedení příkladu, konkretizaci, specifikaci, případně rozvinutí určitého výroku informantek.

Jako problematické se v několika případech ukázaly otázky směřující k zjišťování konkrétních socializačních praktik a otázky týkající se identitární socializace. V těchto situacích autorka položila nejprve otázku jinak. Pokud ani na reformulaci informantky nereagovaly, doplnila otázku příkladem.

Rozhovor byl veden se snahou o přirozený dialog a respektování návaznosti témat a myšlenek. Okruhy vymezené scénářem nebyly z tohoto důvodu vždy diskutovány v jednotném pořadí, ale tak, jak informantky jednotlivá témata samy spontánně otvíraly. Na závěr rozhovoru byly všechny informantky dotázány, zda mají pocit, že se autorka práce v rámci rozhovoru neptala na něco, co považují osobně vzhledem k tématu rozhovoru za důležité, a zda chtějí na závěr něco doplnit.

3.3 Výběr vzorku

Vzorek byl vybrán pomocí záměrného výběru kombinací více výběrových postupů – techniky sněhové koule, účelového výběru a samovýběru s cílem zajistit co nejvyšší diverzitu vzorku z hlediska sociodemografických charakteristik, konkrétně věku, vzdělání, místa bydliště informantek a počtu, věku a pohlaví dětí, předpokládaných ideologických pozic informantek vzhledem ke zkoumanému problému, a zároveň minimalizovat negativní efekty techniky sněhové koule a samovýběru.

Některé z potenciálních informantek byly osloveny prostřednictvím osobních kontaktů autorky pomocí jejích vazeb na některé etnické a kulturní komunity s cílem následně využít techniky sněhové koule. Tato strategie se neukázala jako efektivní. Možným vysvětlením je sociální kontrola v rámci komunit a obava oslovených ze ztráty anonymity. Tímto postupem byly rekrutovány dvě informantky.

Autorka práce dále oslovila další své kontakty primárně z českého prostředí vyznačující se rozsáhlými sociálními sítěmi. Pomocí těchto kontaktů byly osloveny dvě informantky. Jedna z nich zprostředkovala další dva kontakty na informantky, se kterými byly realizovány rozhovory. Účelový výběr byl zaměřen na informantky silně angažované v aktivitách spojených s africkou kulturou a anitirasistickým aktivismem. Tímto způsobem byla rekrutována jedna informantka.

Čtyři rozhovory byly realizovány s informantkami na základě samovýběru. Informantky zareagovaly na výzvu na sociálních médiích, konkrétně ve facebookové skupině „Mulati/mulátky (v ČR)“ – soukromé skupině, která má zhruba tisíc členek a členů a „sružuje všechny, co je pojí Čechy a Afrika...mulaty/mulátky, jejich rodiče a přátelé“ (oficiální informace k popisu skupiny uvedené na stránce).

Účast na rozhovorech v různých fázích domluvy a plánování dotazování odmítlo pět potenciálních informantek.

3.4 Struktura vzorku

Dotazovány byly matky, etnické Češky, které mají alespoň jedno birasové nezletilé dítě černošského původu ve věku 3-18 let. Dolní hranice věku dětí byla určena na základě schopnosti dítěte verbálně komunikovat a předpokládanému trávení času mimo rodinu v neformálních dětských kolektivech a v zařízeních předškolní péče, horní hranice plnoletostí dítěte.

Věk informantek se pohyboval v rozmezí kategorií 25-30 až 45-50 let. Z hlediska místa bydliště je struktura vzorku poměrně homogenní – většina informantek žije v Praze a Středočeském kraji, jedna informantka v Západočeském kraji. V souboru se podařilo relativně dobře zajistit heterogenitu vzorku z hlediska rodinného statusu informantek a věku dětí. Sociodemografické charakteristiky jednotlivých informantek jsou shrnuty v přehledu níže (viz. Tabulka 1).

Anonymizované jméno	Věk	Vzdělání	Partnerský status	Počet dětí	Věk dětí	Místo bydliště
Stella	31-35	SŠ	Manželství	2+	0-2 3-5 11-15	Střední Čechy
Nora	25-30	SŠ	Single	2	0-2 6-10	Praha
Adriana	25-30	VŠ	Partnerství	1	3-5	Praha
Beáta	36-40	SŠ	Manželství	1	11-15	Praha
Miriam	46-50	SŠ	Single	2+	11-15 16-18	Střední Čechy
Diana	36-40	VŠ	Partnerství	1	3-5	Západočeský kraj
Edita	36-40	VŠ	Single	2	3-5 6-10	Střední Čechy
Viola	41-45	SŠ	Partnerství	2	0-2 6-10	Praha
Sofie	36-40	VŠ	Manželství	2+	0-2 6-10	Praha
Laura	36-40	SŠ	Single	2	0-2 11-15	Praha

Tabulka 1: Přehled sociodemografických charakteristik informantek a jejich dětí

Z hlediska sociodemografických charakteristik je vzorek problematický v následujících ohledech: Ve vzorku jsou silně nadreprezentovány matky dívek, naopak slabě jsou zastoupeny matky chlapců a matky mladistvých dětí. Podařilo se narekrutovat pouze jednu informantku, která je matkou dětí starších patnácti let. Dále se nepodařilo oslovit žádnou informantku s nižším než středoškolským vzděláním. Osloveny byly potenciální informantky i z jiných měst a krajů, než ve kterých žijí informantky, se kterými byl rozhovor uskutečněn, všechny ale v průběhu domluvy realizace rozhovoru účast na rozhovoru nakonec odmítly.

3.5 Analýza

Jako metoda analýzy dat byla zvolena s ohledem na povahu výzkumné otázky, zaměřené na nalezení témat vyjadřujících rasové socializační strategie a praktiky, tematická analýza (Braun & Clarke, 2006). Tato metoda byla pro analýzu zvolena dále z důvodu, že se jedná o relativně flexibilní přístup umožňující identifikaci, uspořádání, analýzu a popis témat na základě dat (Braun & Clarke, 2006). Výhodou tematické analýzy je, že umožňuje zkoumání různých perspektiv informantek, jejich srovnávání a hledání podobností a rozdílností a generování neočekávaných témat a perspektiv (Nowell et al., 2017). Za nevýhodu tematické analýzy lze považovat riziko inkoherece a inkonsistence jako důsledek flexibility metody (Holloway & Todres, 2003).

Data byla analyzována v souladu s postupem tematické analýzy (Braun & Clarke, 2006; Nowell et al., 2017). Rozhovory byly v rámci přípravy na analýzu kompletně a doslovně přepsány. Získaná data byla analyzována paralelně se sběrem a přepisem dat bez použití speciálního softwaru. Základem analýzy dat bylo kódování jednotlivých rozhovorů na principu line by line otevřeného kódování s cílem získat základní představu o tématech, které se v rozhovorech objevovaly. Následně byly jednotlivé kódy seskupovány, byla vymezena struktura kódů včetně centrálních kódů a kategorií reprezentujících jednotlivá témata. Některé z finálních kategorií a témat byly definovány na základě predefinovaných kódů (King, 2004).

Verbální sdělení informantek byla pro účely prezentace výsledků v některých případech mírně poupravena. Tato úprava spočívala v převedení slovního projevu do psaného textu vynecháním nadbytečných výrazů při zachování významu a užitím spisovného jazyka.

3.6 Etické otázky

Na informantky nebyl ze strany autorky vytvářen nátlak ke spolupráci. Autorka informantkám přímo komunikovala, že je dotazování založeno na principu dobrovolnosti. U oslovených, které se k účasti na dotazování stavěly nejednoznačně nebo zdrženlivě, po poskytnutí informací ponechala prostor na rozmyšlenou s tím, aby ji v případě zájmu samy kontaktovaly.

Informantky byly před rozhovory srozuměny s tematickým obsahem rozhovorů. Byly ujistěny, že jejich samotná účast na rozhovoru nebude autorkou komunikována třetí osobě. Informantky byly předem obeznámeny s nahráváním rozhovoru a před realizací rozhovoru vyjádřily s nahráváním explicitní souhlas.

Dále byly před rozhovorem informovány, že data budou využita výhradně pro akademické účely, nahrávka bude přístupná pouze autorce práce a informantky mohou v průběhu rozhovoru odmítnout odpovídat na otázky, které by vnímaly jako příliš citlivé nebo z jakýchkoliv jiných důvodů nepříjemné, případně mohou od rozhovoru kdykoliv během dotazování odstoupit. Informantky byly srozuměny s anonymizací údajů, které by mohly vést k jejich identifikaci, a bylo jim vysvětleno, v čem konkrétně bude anonymizace údajů spočívat.

Pro výstupy byla anonymizována jména informantek i jejich dětí. Informantkám byla jako přezdívky zvolena ne příliš běžná jména. Věk informantek i dětí byl kategorizován, místo bydliště bylo anonymizováno uvedením pouze kraje. Anonymizován byl i počet dětí v rodině vzhledem k tomu, že by větší počet dětí v kombinaci s dalšími údaji, zvláště v jednom konkrétním případě, mohl vést k identifikaci dané osoby. Z tohoto důvodu je počet dětí v rodinách s více než dvěma dětmi označen jako „2+“. Další identifikační údaje a kontexty jako například profese, které by mohly vést k identifikaci informantek, nejsou ve výsledcích uvedeny. Pohlaví dětí bylo anonymizováno pouze částečně – ve struktuře vzorku ani výsledcích není pohlaví v případě vícedětných rodin uvedeno v kombinaci s věkem. Toto rozhodnutí bylo učiněno z analytických důvodů: O dětech není referováno v neutrálním rodě kvůli genderovým aspektům socializačních praktik.

U žádného z rozhovorů nebyla na straně autorky ani informantek přítomna třetí osoba (kromě kojence v případě jednoho rozhovoru).

Autorka práce je matkou birasového dítěte černošského původu. Za osobní motivaci k akademickému zpracování tématu považuje dilemata spojená s rasovou socializací vlastního dítěte a možnost rozvíjet kritickou sebereflexi (DePouw, 2018).

S ohledem na zkoumaný problém v průběhu zpracování práce usilovala o reflexi vlastních názorových stanovisek a v průběhu rozhovorů o maximální nepředpojatost a nehodnotící přístup vůči informantkám, zejména těm s odlišnými postoji a přístupy k rasové socializaci.

Za zásadní v kontextu české společnosti považuje podporovat děti v identifikaci s černoštvím zprostředkováním pozitivních nestereotypizujících obrazů a přímou kulturní socializací pomocí začlenění dětí do lokálních černošských komunit, zejména z důvodu identitární socializace a minimalizaci internalizace negativních sdělení získaných prostřednictvím osobní zkušenosti dětí a stereotypních mediálních obrazů. Jako podstatné z hlediska sebepojetí a osobní identity dětí vidí normalizaci multirasovosti zprostředkováním dětem kontaktů s jinými multirasovými dětmi. K některým otázkám rasové socializace, zejména identitární socializace, se staví nejednoznačně. Považuje za důležité s dětmi otevřeně mluvit o rase a rasismu.

Určité zkušenostní předporozumění zkoumaného problému považuje za výhodu z hlediska přípravy scénáře rozhovorů a v některých případech realizace rozhovorů – v navázání raportu s informantkami na základě ingroup statusu a sdílené zkušenosti. Tato zkušenost se ukázala jako limitující v orientaci autorky na zkoumání problému ve vztahu k české společnosti. Jak se ukázalo v průběhu rozhovorů, některé z informantek, se kterými byly rozhovory uskutečněny, primárně vztahují rasové socializační strategie a praktiky uplatňované vůči dětem k jinému prostředí než dominantní české společnosti.

Další skutečností, která se projevila při realizaci dvou rozhovorů, je implicitní významnost problematiky pro autorku daná samotným faktem, že se rozhodla tématu rasové socializace věnovat. S tímto předpokladem vstupovala do rozhovoru jedna informantka, které se autorky práce při setkání před zahájením dotazování zeptala, zda pracuje pro nějakou neziskovou organizaci, a doplnila otázku výrokem, že pokud ano, tak *„ji asi zklame, protože její rodina nemá s rasismem žádné zkušenosti“*. Tento rozhovor měl ze strany informantky relativně silný konfrontační podtext, který se u některých otázek objevil i v případě dalšího rozhovoru.

4 Výsledky

Práce si primárně klade za cíl zodpovědět otázku, jak matky, etnické Česky a bělošky rasově socializující své biologické nezletilé birasové děti černošského a bělošského původu a jaké rasové socializační praktiky a strategie vůči dětem uplatňují.

Pro zodpovězení této otázky bylo zjišťováno i to, jak matky chápou, co se rasa a rasismus, jak vnímají jako matky birasových dětí svou pozici ve společnosti a jak v souvislosti s mateřstvím nahlízejí na vlastní rasovou identitu. Tyto tematické okruhy byly dotazovány na základě předpokladu, že zjištění týkající se reflexe vlastní sociální pozice, rasizovaných identit a privilegií ze strany matek a jejich subjektivní chápání pojmů rasa a rasismus, mohou přispět k porozumění tomu, jaké rasové socializační strategie a praktiky matky vzhledem k dětem realizují a jaký význam rasové socializaci připisují (O'Donaghue, 2005; Twine, 1999a; Twine, 2001).

Výsledky jsou prezentovány na základě významných tematických okruhů v následujícím pořadí – transgresivní mateřství, chápání rasy, rasismu a reflexe vlastní rasové identity, zkušenosti dětí s rasismem optikou jejich matek. Tato témata představují interpretační rámec, ke kterému jsou vztahována zjištění týkající se uplatňovaných rasových socializačních strategií, která jsou představena v následujících kapitolách.

4.1 Transrasové mateřství jako transgresivní mateřství

Na základě analýzy realizovaných rozhovorů se podařilo v souladu s východisky práce identifikovat aspekty transrasového mateřství odkazující k transgresi (Twine, 2001) a stigmatizaci spojené s mateřstvím. Některé z informantek popsaly zkušenosti s různými formami rasového napadání (Twine, 2001; Verbian, 2006) zahrnující zpochybňování mateřství (Twine 1999b; Robin-Woods, 2010), mikroagrese a explicitní rasové napadání poukazující na rasizovaný status matek a související sociální kontrolu (Kouritzin, 2016; Twine, 1999a; Twine, 2001). Jednotlivé témata, která se v rozhovorech objevovala, jsou popsána níže.

„Jsou prostě věci, které oni nejsou schopni vidět. Nejsou schopni vidět jiné rozdíly než tu barvu.“

Významným tématem, které se objevilo ve výpovědích všech informantek, je zpochybňování mateřství a jejich biologické vazby na děti. Nora a Beáta deklarovaly, že byly cizími lidmi ve veřejném prostoru, na místech jako veřejná doprava a dětská hřiště, nejednou dotazovány, zda jsou matkami svých dětí, a zda jsou jejich děti adoptované.

Informantky tyto zkušenosti popisovaly jako pro ně samotné velmi nepříjemné a interpretovaly je jako útok na své mateřství, neuvědomělý a nereflektovaný ze strany těch, kteří je touto otázkou konfrontovali, podle informantek nejčastěji ze zvědavosti.

Norou byl diskutován i efekt této formy mikroagrese na děti, které jsou situacím z podstaty věci přítomné. Její děti, ani děti jiných informantek, situace tohoto charakteru nikdy nekomentovaly, ale Nora vyjádřila obavy, že dcera poznámky ohledně mateřství vnímá a mohou v ní vzbuzovat pochybnosti, jejichž potenciálním důsledkem by mohla být emocionální distance mezi ní a její dcerou narušující jejich vzájemný vztah.

Nora dále na základě své zkušenosti upozornila na skutečnost, že mikroagrese vyjadřující zpochybňování mateřství nemusí přicházet pouze ze strany cizích lidí, ale v subtilnější a nuancovanější podobě i ze strany blízkého okolí. Nora uvedla, že ani rodinní příslušníci, konkrétně její vlastní rodiče, nejsou schopni vidět fyzickou podobnost mezi ní a jejími dětmi.

Její rodiče, biologičtí prarodiče dětí, při hodnocení podobnosti a příbuznosti redukuje fyzické znaky dětí na stereotypně rasové znaky jako je barva kůže a typ vlasů. Implicitní vymezování se vůči příbuznosti a podobnosti ze strany prarodičů lze považovat za projev monorasismu založeného na objektivizaci a exkluzi dětí z rodiny prostřednictvím „otheringu“, nahlížení na děti jako rasově odlišné (*the racial others*) popíráním jejich birasovosti (Atkin & Yoo, 2019).

„Ničíte český národ.“

Některé z informantek v rámci bloku otázek zjišťujících reflexi jejich pozice v české společnosti jako matek birasových dětí diskutovaly útoky směřované vůči jejich osobě. Jednalo se všech případech o expresivní verbální urážky ve veřejném prostoru, explicitně vycházející z rasové jinakosti dětí, nejčastěji založené na vymezování se vůči národní a etnické příslušnosti a češství informantek. Na informantky bylo z důvodu, že jsou jejich děti birasové, nahlíženo jako na nelojální vůči „českým zájmům“.

Kromě verbálních urážek s nacionalistickým podtextem jedna informantka, Adriana, uvedla situaci, kdy byla vystavena verbálnímu útoku vyjadřujícímu stereotypní představy o její sexualitě a sexuálním chování.

Nora popisovala incident ve veřejné dopravě, kdy byly snižovány její mateřské kompetence v situaci, kdy měla problémy uklidnit své dítě, jiným cestujícím poznámkou o „multikulturní výchově“. Sociální kontrolu prostřednictvím této poznámky ze strany spolucestujícího lze vztáhnout i Noře i jejímu dítěti. Nora interpretovala situaci tak, že její dcera byla pravděpodobně označena za zlobivou z důvodu své vizuální jinakosti a Nora za neschopnou matku, proto, že její dítě není bílé.

Žádná z informantek v souvislosti s útoky na vlastní osobu netematizovala subtilnější formy mikroagresí, například nerovného nebo předpojatého jednání ze strany institucí jako jsou školy, nemocnice nebo úřady nebo jiných subjektu.

„Černoši si nabalej bělošku a udělaj jí dítě, aby tu mohli zůstat.“

Nora při reflexi svého mateřství a své pozice v české společnosti jako matky birasových dětí navzdory zdůrazňování, že ji nevadí překračovat společenské normy a považuje samu sebe za nonkonformní, což během rozhovoru opakovaně verbalizovala tvrzeními, že *„nemá tendenci dbát veřejného mínění“* a *„je jí úplně jedno, co si lidé myslí“*, a deklarovala, že je rezistentní vůči útokům směřovaným k její osobě, vyjádřila obavu ze stigmatizace na základě skutečnosti, že je single matkou birasových dětí.

Popisovala, že pociťuje *„různá vnitřní omezení a nejistoty“* proto, jak budou ostatní vnímat a posuzovat, že její děti nejsou bílé. Během rozhovoru několikrát reflektovala svoji mateřskou zkušenost s tím, že si nedovedla představit, jaká úskalí obnáší mít birasové děti a zpětně by i vzhledem k tomu, že je single matkou, o rozhodnutí založit multirasovou rodinu více přemýšlela a zvažovala, jaké důsledky pro děti, ale i ji samotnou toto rozhodnutí bude mít.

Během rozhovoru několikrát zmiňovala význam absence partnera a otce svých dětí nejen ve vztahu k dětem, ale i sobě samé. Její obavy ze stigmatizace byly spojené se stereotypem ohledně otců: *„ono se to pak všechno zapadá to takové té představy, že cizinci si udělají děti a nestarají se. A tomuto stigmatu se člověk nějak chce vyhnout“*.

Výše popsané zkušenosti informantek naznačují, že matky birasových dětí mohou být ve veřejném prostoru posuzovány jako transgresivní (Kouritzin, 2016; Twine, 1999a; Twine,

2001). Matky birasových dětí mohou být v důsledku tranrasového mateřství stigmatizovány a vystavovány rasového napadání založeném na nacionalistické ideologii a jiných formách sociální kontroly prostřednictvím zpochybňování mateřství, znevažování mateřských kompetencí a na základě stereotypů vztahujících se k jejich sexualitě a stereotypů týkajících se transgresi vyobrazující cizince a černochoy jako nezodpovědné otce.

4.2 Rasa, reflexe vlastní rasové identity a rasismus

„Chápu rasu jako soubor vnějších fyzických znaků.“

Všem informantkám byla položena otázka, jak chápou, co je „rasa“ a „rasismus“, a zda se s mateřstvím nějakým způsobem změnilo jejich chápání těchto pojmů.

Odpovědi týkající se pojmu rasy byly tematicky centrované okolo rasy jako biologické kategorie akcentováním rozdílnosti stereotypně rasových fyzických znaků, nebo osobního postoje informantek k rase zdůrazňováním tématu jako pro ně bezpředmětného a nevýznamného v souladu s „barvoslepým“ přístupem (Rollins & Hunter, 2013) naznačující bílou normativitu (Robinson-Wood, 2015) a nedostatečnou reflexivitu (DePouw, 2018).

Tyto názory byly nejčastěji vyjadřované ve výpovědích pomocí výroků jako „*nikdy jsem neřešila rasy jako takové*“, „*mě to bylo fakt vždycky úplně jedno*“, „*já sem nikdy neřešila, co je to rasa*“, „*to, že má člověk nějakou fyzickou rasu pro mě není důležité*.“

Odkazování na rasu primárně jako na biologicky danou kategorii a vizuální odlišnost, „*rozdělení podle vzhledového původu*“, jak pojem rasy definovala například Edita, bylo určující i pro jiná témata. Biologizující pohled na rasu souvisel s uplatňovanými rasovými socializačními strategiemi a může být možným vysvětlením, proč informantky negovaly změnu v chápání konceptu rasy a vlastní rasové identity v souvislosti s mateřstvím.

„Mě to bylo vždycky úplně jedno.“

Akcentování osobního přístupu k rase jako vyjádření vlastního nerasistického postoje a považování rasy za „*bezpředmětnou*“ například Nora podpořila argumentem, že „*vždycky tihla k etnikům*“, protože ji to přišlo „*zajímavé a sympatické*“. V rozhovoru se několikrát odkazovala na multikulturalismus a svoji rodinu popisovala jako „*multikulturní rodinu*“, zároveň popisovala své obavy ze stigmatizace a nepřímo i rasizovaného statusu jako single matky birasových dětí. Svoje pozici a identitu v žádné fázi rozhovor nereflektovala, což lze

interpretovat jako projev a zároveň obavu ze ztráty bílého privilegia a reprezentativní funkce rodiny (Robinson-Wood, 2010).

Žádná z informantek přímo nedeklarovala změnu ve vnímání své vlastní rasové identity v souvislosti s mateřstvím. Ve výpovědích informantek se explicitně neobjevovala témata, která by významně souvisela s reflexí rasové identity, běloštvím a rasovými privilegii ve vztahu k českému prostředí, partnerovi, dětem, případně dalším rodinným příslušníkům.

„Byla to informace, ale teď je to zkušenost.“

Z hlediska změny chápání rasismu v souvislosti s mateřstvím se ukázalo být centrálním tématem zprostředkování zkušenosti s rasismem partnery a dětmi, označované jako zprostředkovaný rasismus (Twine, 1999b). Posun v chápání a vnímání rasismu zahrnoval několik dimenzí – význam a významnost rasismu, rozšířené vymezení rasismu a deklarované zvýšení kulturních kompetencí a povědomí o rasismu (*racial awareness*).

Stella upozornila na změnu pohledu na významnost rasismu jako problému, pokud se týká někoho blízkého, ke komu má člověk silnou citovou vazbu. Z vnější reality, ke které se člověk nemůže vztáhnout a nepředstavuje pro něj osobně problém, se stává součástí žité zkušenosti, se kterou je konfrontován a musí na ni reagovat:

„Dokud si to člověk nezažije, pokud se netýká jeho nebo někoho, ke komu má citovou vazbu, tak si myslím, že rasismus tolik neřeší nebo ho tolik nechápe. Že to je vlastně něco hodně vzdáleného. Já jsem rasista asi nikdy nebyla, i když jsem neměla možnosti komunikace s lidmi jiných národností, a slyšela jsem o tom, že rasismus existuje, věděla jsem, že je to špatně, ale to je asi tak všechno, tím to pro mě končilo. Byla to informace, ale teď je to zkušenost.“

Nora diskutovala v souvislosti s mateřstvím posun v tom, jak chápe, co je rasismus – od extrémních forem rasismu jako jsou fyzické a verbální útoky k nuancovanějšímu a subtilnějšímu chápání rasismu, neuvědomělému a systémovému rasismu.

Uvedla, že dříve si myslela, že se rasismus obnáší zejména fyzické násilí a verbální urážky primárně ze strany některých sociálních skupin. Myslela si, že rasismus je „*hlavně otázkou nižší vrstvy – hrstky lidí nevzdělaných a neudukovaných, omezených, starší generace*“. S mateřstvím a na základě své zkušenosti jako matky birasových dětí si podle svých slov uvědomila „*zakořeněnost*“ rasismu ve společnosti. Nora na konkrétních případech popisovala, že se rasismus týká i vyšších společenských vrstev. Dále otevřela i otázku neuvědomělého rasismu. Otázku neuvědomělého na příkladu intrarodinného rasismu relativizovala tím, že u výroku

s rasistickým podtextem je třeba zohledňovat, jak sdělení sám chápe sám jeho původce a jaká byla motivace k jeho vyslovení. Toto stanovisko podpořila názorem, že „*spousta lidí vidí rasismus i tam, kde ho člověk nemínil*“. Ale u jiného příkladu, situace, která se týkala její dcery ve školním prostředí, kdy pedagožka snižovala význam incidentu s tím, že autor výroku rasisticky určitě nemyslel, Nora poznamenala, že ji „*vůbec nezajímá, jak to myslel nebo nemyslel*“.

Viola, Beáta a Diana popisovaly, jak se s mateřstvím zvýšila jejich citlivost ohledně komunikace rasových otázek. Beáta zmiňovala zvýšenou pozornost a ostražitost k poznámkám s rasovým podtextem a opatrnost ve veřejném prostoru, Viola a Diana to, jak se zvýšila její vnímavost vůči sdělením týkajících se rasy a její schopnost identifikovat implicitní a subtilnější formy rasismu.

4.3 Zkušenosti dětí s rasismem optikou jejich matek

Na základě deklarovaných zkušeností dětí s rasismem v rámci dětských kolektivů, které informantky popisovaly, se objevilo několik významných témat – chápání rasismu informantkami primárně jako fyzického násilí a verbálních urážek, stanovisko, že ojedinělé incidenty s rasovým podtextem nepředstavují pro děti velké hrozbu a strach z toho, aby incidenty nepřerostly do fyzického násilí a šikany, která zároveň představují vzhledem ke změnám v chápání rasismu uvedených výše významnou kontradikci ve výpovědích informantek.

Dále byly diskutované projevy monorasismu (Atkin & Yoo, 2019) související se zpochybňováním češtví dětí, intrarodinným rasismem a rasismu ve veřejném prostoru na principech exotizace a objektivizace (Johnston & Nadal, 2010).

„Zatím to jsou dětské řeči, zatím to není násilné.“

Významná kontradikce, která se objevila ve většině výpovědí informantek, byla vázaná na zkušenosti s rasismem směřovaným vůči dětem. Informantky deklarovaly, že jejich děti na základě situací, kterým byly informantky přítomny, a situací, které jim děti reportovaly, mají s rasismem minimální zkušenosti, což lze přičítat chápání rasismu některými z informantek jako násilného chování a explicitních verbálních urážek. Zároveň informantky Edita, Nora,

Laura, Stella a Sofie uváděly situace, které lze považovat za subtilnější projevy rasismu. Samy tyto situace popisovaly jako „výjimečné“, „nahodilé“, „jednotlivé“ incidenty.

Jednalo se typicky o poznámky s rasistickým podtextem ze strany jiných dětí v prostředí zařízení předškolní a školní péče a neformálních dětských kolektivů. Těmto událostem v kontextu života dětí informantky nepřipisovaly velký význam právě z důvodu, že se jednalo o izolované případy. Jak shrnula Nora: „*Ale nic se z toho v závěru nestalo a všechno bylo ok.*“

Edita, Laura a Stella zároveň vyjadřovaly nenaplněné obavy toho, aby incidenty nepřerostly do pravidelného urážení a ponižování na základě rasy a vizuální jinakosti povahy šikany. Popisovaly, že mají strach, asi děti v pozdějším věku nebyly na základě rasové odlišnosti v dětských kolektivech ostrakizované a fyzicky napadané.

Některé informantky incidenty, které popisovaly, částečně bagatelizovaly tím, že se v kontextu dětských kolektivů se nedá mluvit o rasismu, „*záměrném rasismu*“, jak ho označila Edita, protože děti neví, co rasismus je. Sofie uvedla, že její pohled na rasismus se změnil s mateřstvím právě v tom, že zjistila, že rasismu jsou vystavovány i děti, což si do té doby neuvědomila. Nora v rámci rozhovoru srovnávala rasismus, kterému jsou vystaveni děti ve vztahu k rasismu směřovanému vůči dospělým. Na základě argumentu, „*že děti se nemohou bránit*“ nepřímo relativizovala významnost rasismu, kterému jsou vystaveni dospělí.

„Vždycky jsme v první linii nějaké pomoci.“

Sofie kromě mikroagresí v dětských kolektivech upozornila na problematiku automatické selekce dětí v rámci vzdělávacího systému do speciálních programů a podpůrných skupin určených dle zaměření primárně pro děti se slabým sociálním zázemím, děti cizinců nebo dětí s poruchami učení. Vůči této praxi se vymezovala z následujících důvodů. Za první, proto, že na její děti je ve vzdělávacích institucích automaticky pohlíženo jako na děti se slabším sociálním zázemím na základě toho, že jsou birasové. Za druhé, proto, že jsou děti zařazovány do skupin určené pro cizince, je zpochybňováno jejich češství.

„Vlastně je vůbec nenapadne, že je Češka.“

Zpochybňování češství dětí ve veřejném prostoru založené na exotizaci dětí, které lze chápat i za projev monorasismu na principu „otheringu“ (Johnston & Nadal, 2010), popisovaly i další informantky.

Adriana, Beáta a Viola uváděly situace, kdy bylo cizí lidé překvapení a komentovali, že děti informantek umí česky. Beáta v souvislosti s touto situací upozornila na bílou normativitu související s vymezením češství: „*A proč by neměla mluvit česky? Jenom proto, že nevypadá jako bílé dítě?*“. Informantky uváděly i další příklady mikroagresí založených na exotizaci a objektivizaci dětí. Diana a Beáta hovořily o tom, jak cizí lidí sahají jejich dětem na vlasy.

„Ty jo, tady je najednou začerněno.“

Stella jako jediná z informantek spontánně diskutovala otázku intrarodinného rasismu. Popisovala rasistické poznámky dvou členů rodiny vůči dětem i narážky směřované vůči Stelle týkající rasy, prostřednictvím kterých se členové rodiny, nejčastěji formou „vtipů“ vymezují pomocí „otheringu“ vůči dětem a transgresi Stelly.

4.4 Příprava na bias jako typ rasové socializace v českém kontextu

Co se týče reakcí informantek na projevy rasismu, nejčastěji verbální urážky a poznámky s rasistickým podtextem, bez ohledu na to, zda byly určeny primárně jim, nebo jejich dětem, se ukázalo jako významné téma proaktivita vůči původci sdělení a pasivita v komunikaci situace dětem (Robinson-Woods, 2010; Robinson-Woods, 2015).

„Když jsou tu muži, kteří se chovají jako vy, tak se se nemůžete divit, ženy si začínají s opicemi.“

Informantky uvedly, že na incidenty v dětských kolektivech ve všech případech proaktivně reagovaly rozhovorem s pedagožkou, případně jinou odpovědnou osobou, čímž se podle jejich slov situace vyřešila a další incidenty nenásledovaly.

Informantky Miriam, Diana, Nora a Adriana, které deklarovaly zkušenosti s agresí ve veřejném prostoru, konfrontovaly původce sdělení pomocí hyperboly, ironie nebo nadsázky, na kterou nenásledovala žádná odezva, což Miriam a Nora vysvětlovaly tím, že původci verbálních útoků neočekávají žádnou reakci.

„Ona si toho nevšimla. Zatím to nevnímá.“

Významným tématem z hlediska zprostředkování situací dětem, kdy byly informantky verbálně konfrontovány ve veřejném prostoru, a kterým byly děti zároveň přítomné, se ukázala být absence komunikace

Žádná z informantek, která popisovala tento typ incidentu, nedeklarovala, že by vzniklou situaci s dětmi následně komunikovala. Vysvětleních komunikační pasivity explicitního rasismu i mikroagresí ze strany informantek vzhledem k dětem může být několik.

Adriana a Nora při popisu incidentů několikrát uvedly, že jejich děti dané verbální útoky, konflikty, ani reakce matek nezaznamenaly, což Adriana podpořila argumentem, že si její dcera situaci nevšimla z důvodu, že *„sice vidí, že je jiná než ostatní, ale neví, co to je rasismus“*.

Jak se ukázalo v jiných fázích rozhovoru, Adriana chápala rasismus v kontextu života své dcery jako vnější informaci, kterou musí dceři předat, ne jako žitou zkušenost dcery. To, že dcera nechápe a nerozumí tomu, co je rasismus, a že o rasismu s dcerou nekomunikuje, vztahovala i věku své dcery, kterou nepovažuje na komunikaci připravenou.

Nora stejně jako Adriana zastávala názor, že její dcera, která je v mladším školním věku, konfrontace s rasistickým podtextem, kterým je přítomna, nevnímá. Obě informantky interpretovaly absenci komunikace ze strany dětí ohledně incidentů jako nepovšimnutí a nevědomost, což je vzhledem k věku dětí vysoce nepravděpodobné, ale může sloužit jako protektivní mechanismus informantek, které si na jednu stranu nechtějí připustit, že jsou jejich děti vystaveny rasismu, a zároveň mají obavy s dětmi o rasismu komunikovat. Jak poznamenala Nora:

„Když byla dcera malá, tak jsem nad tím nějakým způsobem mávla rukou, samozřejmě ona to nevnímala. A bohudík zatím se nastalo, že by někdy zavnímala něco víc, když někde někdo něco pronesl. A strašně se děším toho, až to přijde.“

Všechny informantky, se kterými byl rozhovor uskutečněn, negovaly, že bylo téma rasismu s dětmi proaktivně komunikovaly, a že by děti na konfrontaci s rasismem vědomě připravovaly. Explicitně i implicitně uvedené důvody absence přípravy na bias do značné míry korespondují se zjištěními studií realizovaných v kontextu západních společností (Robinson-Wood, 2010; Robinson-Wood, 2015). Informantkami deklarované důvody absence komunikace s dětmi o rasismu jsou uvedené níže.

„Já jsem bílá v majoritní bílé společnosti. Neumím na to reagovat.“

Viola, Diana a Laura jako důvod absence komunikace uvedly, že se neví, jak s dětmi o rasismu komunikovat. Diana a Laura zdůrazňovaly nepřenositelnost zkušenosti. Viola popisovala, že neví, jak děti učit efektivně reagovat na potenciální konfrontaci s rasismem z důvodu absence vlastní přímé zkušenosti s rasismem:

„Ale bylo to přesně v tom období, kdy si člověk říká, že to přijde a musí to dítě na to připravit, aby mu to tomu dítěti vysvětlil, aby ho podpořil a aby z toho to dítě nemělo problém. Abys ho naučila na to reagovat, což je pro mě hodně těžké, protože já jsem bílá v majoritní bílé společnosti a neumím na to reagovat. Je to, že se snažíš si vymyslet, co na to tomu dítěti řekneš, až to přijde. Co mu řekneš, jak by k tomu mělo přistupovat a jak by mělo reagovat. Jen v mé hlavě a tam jsem nedošla k žádnému závěru. Uvidím, nechám to, až to přijde. Třeba budu mít kliku a nikdy to nepřijde, ale spíš to asi přijde.... Stejně, jak se na to připravíš? Uvidíme, jaká to bude situace, až se s tím setkají, kolik jim bude. Třeba budou už na tolik staré, že se tím dokážou popasovat už samy.“

Dianou a Violou byl diskutován v souvislosti s absencí vlastní zkušenosti s rasismem potenciální význam mentoringu ze strany birasových Češek a Čechů a neformálního vzdělávání prostřednictvím podpůrných skupin pro matky birasových dětí s cílem rozvíjení mateřských kompetencí ohledně komunikace rasových otázek. Praktika podpůrných skupin a její význam z hlediska rozvíjení mateřských kompetencí byl popsán i v západním kontextu (O'Donaghue, 2005; Twine, 2004). Pro české prostředí se zdá být relevantní zejména s ohledem na rasovou homogenitu české společnosti a související omezené možnosti matek osvojovat si specifické vědění a kompetence prostřednictvím vazeb na lokální černošské komunity a procesů v rámci širší rodiny, které byly identifikovány v rasově heterogenějších společnostech (O'Donaghue, 2005; Rautkis et al., 2012 podle Atkin & Yoo, 2019; Twine, 1999b; Twine, 2004).

„Myslím si, že by to nepochopila.“

Dalšími uváděnými důvody pro absenci a odkládání komunikace o rase a rasismu byl věk dětí za užití argumentu, že děti nechápu a nerozumí tomu, co je rasismus a nejsou dost zralé na to, aby komunikaci ze strany matek ohledně rasismu pochopily.

S tímto přístupem byly spojené obavy informantek, které explicitně verbalizovaly Edita, Viola a Nora, konkrétně obava vlastní konfrontace s momentem, kdy děti budou vystaveny rasismu, a informantky na tuto situaci budou muset reagovat.

Viola a Sofie tematizovaly domnělý protektivní aspekt absence komunikace. Sofie popisovala, že s dětmi, včetně dítěte v mladším školním věku, cíleně o rasismu nekomunikuje s motivací ochránit děti před realitou:

„Okrajově, snažím se je od negativních věcí z okolního světa chránit. Nechci, aby to měly v sobě, protože jsou hodně citliví a ty obavy by asi přijímaly špatně. Radši ne, protože si myslím, že by to mělo negativní efekt.“

„Ty věci řešit, až když přijdou a ne čekat, že přijdou.“

Jako specifické téma se v kontextu českého prostředí ve vztahu k přípravě na bias ukázala být perspektiva informantek vyjadřující stanovisko, že děti s realitou rasismu nemusí být konfrontované. V této souvislosti je žádoucí zopakovat, že většina informantek chápe rasismus primárně jako extrémní formy rasismu – nevyjadřovaly obavy z předsudků, stereotypizace a internalizace stereotypů nebo diskriminace, ale explicitního verbálního urážení a fyzického násilí. Toto vnímání rasismu jako ojedinělých incidentů extrémní povahy zároveň nabízelo možnost, že se děti s rasismem vůbec nesečkají, což Adriana vyjádřila následovně:

„No já tohle odmítám, protože ji odmítám připravovat na to, že je méněcenná. Neberu to tak, že se s rasismem musí setkat, že to tak musí být. Nebudu jí připravovat na něco, co může přijít nebo nemusí, protože proč.“

4.5 Rasa jako předmět komunikace s dětmi: Genetika, konformita a hypervizibilita

Informantky v rozhovorech nejčastěji odkazovaly k rase primárně jako k fyzickým znakům, nikoliv ke kulturním, sociálním nebo identitárním otázkám spojených s rasou a multirasovostí dětí, pravděpodobně na základě biologizujícího a esencionalizujícího chápání rasy. Centrálními tématy v otázce komunikace o rase se ukázala být vizuální jinakost dětí, kterou informantky diskutovaly v souvislosti s konformitou a hypervizibilitou dětí.

„Vysvětlovala jsem jí, co je genetika.“

Informantky Stella, Edita a Laura a Sofie, uvedly, že rozhovory s dětmi jsou centrovány zejména okolo otázek týkajících se vizuální odlišnosti od majoritní české populace, kterou vysvětlují dětem pomocí genetiky, původu jejich otců a zdůrazňováním diverzity lidské populace z hlediska vnějších znaků, převážně barvy kůže.

Beáta a Adriana negovaly, že by se s dětmi bavily o rase s odůvodněním, že se jedná o téma, které ani informantky, ani děti z perspektivy informantek nepovažují důležité, jak vyjádřila Adriana:

„To, že má nějakou fyzickou rasu pro mě není důležité. Pro ni je důležité, že má tatínka z Afriky, ale nějaká rasa důležitá není.“

„Řekla mi, že chce být jako ostatní. Ne, že by se jí nelíbilo, jaká je, ale že chce být jako všichni ostatní.“

Informantky popisovaly, jak děti vnímají samy sebe ve vztahu ke svému sociálnímu okolí jako vizuálně jiné. Z hlediska přijetí a hodnocení vlastní jinakosti dětmi byl většinou informantek diskutován vývoj a proměny v čase: Informantky popisovaly různé fáze, kterými děti procházely v uvědomění si vlastní jinakosti vůči rodinným příslušníkům, zejména samotným matkám, a vrstevníkům v dětských kolektivech.

Všechny informantky potvrdily, že si jejich děti svou vizuální jinakost uvědomují a pocit vlastní odlišnosti s matkami komunikují. Stella a Adriana uvedly, že právě na základě těchto interakcí si uvědomily, že děti samy sebe vnímají jako jiné.

Centrálním motivem bylo vymezování se dětí vůči své jinakosti, které informantky interpretovaly jako projev konformity. Viola a Stella uvedly, že jejich děti ve věku okolo čtyř až pěti let měly problém svou jinakost přijmout. Často se ptaly, proč jsou jiné a vyjádřily, že by chtěly být bílé jako ostatní. Informantky zároveň negovaly souvislost vymezování se vůči vlastní jinakosti s externími vlivy v podobě zkušenosti dětí s rasismem nebo negativními asociacemi spojenými s černoštvím nebo multirasovostí.

Stella, Viola a Sofie diskutovaly, že děti chtějí být jako jejich matky a ostatní vrstevníci. Sofie vizuální jinakost svých dětí a jejich reakce na jinakost vztahovala k věku dětí a potřebě dětí vypadat jako všechny ostatní děti v kolektivu: *„všichni v dětských kolektivech chtějí vypadat uniformě“*. Informantky zároveň potvrdily, že se jednalo o přechodnou fázi a děti se svou jinakostí postupem času vyrovnaly a přijaly ji, jak popisovala Stella:

„Moje děti hodně vnímají, že mají jinou barvu. Nejstarší se hodně ptala, proč není jako já, nebo říkala, že chce být bílá jako já. Takže ty děti vnímají, že jsou tady v menšině, i když nám to neříkají. A jsou nadšené, pokud vidí černochoy nebo mulaty, někoho, kdo vypadá jako ony, to jsou úplné ovace. Čímž si uvědomuji já, že vlastně ony se cítí jiné.... Řekla mi, že chce být jako ostatní. Ne, že by se jí nelíbilo, jaká je, ale že chce být jako všichni ostatní, ale byla to jenom určitá fáze, teď už to vůbec neřeší. Byla to fáze, kdy si to musela v té hlavě nějak srovnat. A taky myslím, že pochopila, že se to změnit nedá.“

Informantky, které jsou matkami starší dětí – dětí staršího školního věku deklarovaly, že děti podle informací, kterými informantky disponují, vnímají svoji jinak pozitivně. Beáta a Laura popisovaly oblíbenost svých dětí ve vrstevnických skupinách. Laura vysvětlovala oblíbenost svého dítěte mezi spolužáky následovně:

„Mix dětí, který už jsou v tom teenagerském věku, jsou vlastně cool pro svoje spolužáky, mi přijde. Že je třeba srovnávají i se svými idoly, zpěváky, hlavně americkými, kteří mají odlišnou barvu pleti.“

„Já vím, že dcera vypadá malinko jinak, ale asi to neřeším.“

Všechny informantky v souvislosti s vizuální jinakostí dětí diskutovaly otázku hypervizibility a s ní spojenou zvýšenou pozornost směřovanou vůči dítětem širším sociálním okolím a ve veřejném prostoru.

Informantky popisovaly, v čem z jejich pohledu pro děti spočívají výhody a nevýhody spojené s hypervizibilitou. Beáta vnímá hypervizibilitu své dcery spíše jako nevýhodu, proto, že může být vystavena vyšší míře sociální kontroly:

„Ona je hned vidět a jak je hlučná, tak je hned i slyšet. Takže to si myslím, že je pro ni nevýhoda. Cokoliv řekne, je hned vidět a slyšet, takže všichni vědí „takhleto řekla to a to a byla tam a tam“. Takže jí akorát vždycky říkám, ať si na to dává pozor, že ty lidi třeba nezná, ale oni ji znají.“

„Vůči dětem je okolí naladěno vyloženě pozitivně.“

Adriana a Stella hodnotily zvýšenou pozornost věnovanou dětem výhradně pozitivně. Popisovaly, jak jsou jejich děti okolím „chválené“, „obdivované“ a děti tuto pozornost přijímají pozitivně. Stella zároveň poznamenala, že z toho typu pozornosti je vyloučena její nejstarší dcera, která situace, kdy jí není věnována pozornost jako mladším sourozencům, těžce nese:

„Nejstarší mi teď třeba říkala, jak se paní na tu nejmladší hezky usmívala v obchodě. - Na mě už ne, já už jsem asi veliká. - Taky chtěla být obdivovaná.“

Žádná z informantek nehodnotila a neproblematizovala „pozitivní“ pozornost, které jsou děti často vystaveny v důsledku exotizace (Johnston & Nadal, 2010), a kriticky se vůči ní nevymezovala, ani neuvedla, že by hypervizibilita, „pozitivní“ pozornost a její možné důsledky byly předmětem komunikace s dětmi. Edita a Beáta navíc vysvětlovaly „pozitivní“ pozornost okolí, respektive to, že děti nemají zkušenost s rasismem a jsou okolím pozitivně přijímané, osobnostními charakteristikami dětí relativizujícími rasismus.

4.6 Rasové socializační praktiky normalizující vizuální jinakost

V souvislosti s vizuální jinakostí dětí některé informantky diskutovaly konkrétní socializační praktiky, které vzhledem k dětem uplatňují s cílem normalizovat jejich jinakost. Jedná se především o praktiky navazování kontaktů s jinými multirasovými rodinami a birasovými dětmi, které byly popsány i západním kontextu (O'Donaghue, 2005; Stone & Dolbin-MacNab, 2017). Za podstatný efekt uvedených praktik, který však žádnou z informantek nebyl diskutován, lze považovat rozvíjení osobní i skupinové identity dětí (O'Donaghue, 2005; Rautkis et al., 2012 podle Atkin & Yoo, 2019; Twine, 1999b; Twine, 2004).

„Vidí, že tady jsou a vyrůstají jiné děti, které jako jsou ony, tak se necítí zase až tak jiné.“

Obecně informantkami nejčastěji spontánně uváděnou rasovou socializační praktikou bylo navazování sociálních kontaktů s jinými birasovými dětmi. Některé z informantek přikládaly této praktice velký význam z hlediska normalizace jinakosti dětí.

Stella popisovala, že scházet se s jinými multirasovými rodinami nebylo primárně cíleným a vědomým rozhodnutím, ale na základě reakcí dětí a komunikace s dětmi zjistila, že jsou tyto interakce pro děti zásadní z hlediska normalizace jejich vizuální jinakosti i jinakosti rodiny:

„No mě to vlastně dříve vůbec nenapadlo, že je to pro ně důležité, ale tím, že se nám vlastně naskytly tyto vztahy, tak jsem pak časem pozorovala, že je to pro ně hrozně důležité. Mají tendenci vyhledávat ty děti a rodiny a vracet se k nim a chtějí k nim jet na návštěvu. A dětmi, co jsou mulatky a mulati prostě chtějí víc být a mají s nimi víc společného. A možná i ta mentalita je taková podobnější. Ty mulati bývají takoví živější než bílé děti.“

A myslím, že je pro ně důležité vidět i ty tatínky – že i jiné děti mají tatínka jako ony, což dlouho řešila nejstarší dcera – proč já mám tmavého tatínka. Tím, že vidí rodiny, které taky mají tmavého tatínka, tak je to pro ni normální a vidí, že není jediná. Myslím, že stačí dvě rodiny a to dítě se hned cítí úplně jinak.“

Kromě ilustrace socializační praktiky stojí na popisu Stelly za povšimnutí esencializace a stereotypizace vlastních dětí.

Význam sociálních kontaktů s jinými birasovými dětmi diskutovaly i další informantky. Laura cíleně vystavovala své dítě kontaktu a interakcím s jinými birasovými dětmi s motivací kompenzovat pozici svého dítěte jako jediného nebílého ve školním kolektivu. Ve starším věku dítěte se snažila snížit jinakost poukazováním na přítomnost dětí s bikulturním zázemím nebo bietnickým původem ve školním kolektivu.

„Tím, že spolu děti vyrůstaly, tak to berou normálně.“

Edita v souvislosti s normalitou a vizuální jinakostí poukazovala na význam sourozenectví. Diskutovala, jak je jinakost dětí jimi samotnými lépe přijímaná na základě sdílené zkušenosti se sourozencem. Edita nepřímo zmiňovala také význam rasové socializace mezi sourozenci: Mladší sourozenci se učí od starších, kteří jim předávají vědění získané vlastní zkušeností.

4.7 Genderová specifika rasové socializace a související socializační praktiky

V souvislosti s genderovými aspekty rasové socializace se objevila výhradně témata vztahující se k socializaci dívek. Jako centrální se ukázala být obdobná témata jako ta, která byla identifikovaná v západních společnostech. Diskutována byla péče o vlasy (O'Donaghue, 2005; Robinson-Wood, 2010) v souvislosti s ideály krásy a jako oblast, ve které se matky necítí být kompetentní (O'Donaghue, 2005; Robinson-Wood, 2010), význam hraček, konkrétně panenek, a vystavování dětí mediálním obsahům.

Z hlediska rozvíjení specifických rasově vázaných kompetencí a praktik, zejména mentoringu, který byl popsán v několika zahraničních studiích (O'Donaghue, 2005; Robinson-Wood, 2010; Twine, 1999b), se jako bariéra ukázala být nedostupnost komunitních kontaktů a slabé komunitní zázemí.

„Chceš, aby bylo dítě samo se sebou spokojené, to je základ.“

Sofie, Viola a Nora otevřely otázku genderových aspektů přijímání a vyrovnávání se s jinakostí ve vztahu k ideálům krásy vyznačujících se bílou normativitou (O'Donaghue, 2005; Robinson-Wood, 2010). Všechny tři uvedly, že v určité fázi vývoje svých dcer viděly, že sebe samy nepřijímají pozitivně.

Jako významné téma se ukázaly být vlasy. Sofie a Nora uvedly, že se jejich dcery těžko vyrovnávají s ohledem na uniformitu vrstevnických skupin se skutečností, že mají jiný typ vlasů než jejich vrstevnice, jak vyjádřila Nora:

„To je teď taková největší trable. Z toho jejího pocitu, že vlasy nemá tak dlouhé jako ostatní holky, že jí rostou pomalu, protože rostou spíše nahoru a do šířky než do délky a nese to nelibě, protože by chtěla být stejná jako ostatní. Nemá nikoho ke srovnání, ví, že je sama jediná.“

Sofie a Nora popisovaly praktiky, prostřednictvím kterých se snaží podpořit sebedůvěru a pozitivní sebeobraz svých dcer a zmírnit jejich pocit vizuální jinakosti. Obě přikládaly velký význam hračkám, konkrétně panenkám. Sofie uvedla, že reflektuje, že dcera vnímá pozitivně, že má panenky, které vypadají jako ona. Překvapivým efektem pro Sofii bylo hodnocení panenek v dětském kolektivu, které pomohlo podle Sofie nepřímo podpořit sebedůvěru dcery:

„Největší hit byla panenka. Tu si vzala i do školky a byla nadšená, že má panenku, která vypadá jako ona. A ostatní děti ve školce taky, že by chtěly mít takovou panenku, kterou nikdo nemá.“

Sofie genderové otázky diskutovala v širším kulturním, rodinném a společenském kontextu. Samu sebe jako bělošku nepovažuje ve specifických genderových otázkách za kompetentní a vyjádřila, že jí chybí komunitní podpora žen, které by ji a jejím dcerám zprostředkovaly kulturní vědění, specifické dovednosti a normalizovaly zkušenost jejích dcer.

Jako problematické z hlediska sebedůvěry a vnímání ideálů krásy svých dcer vidí, že rodina ve svém okolí nemá žádné dospělé černošské nebo birasové ženy, ke kterým by dcery mohly svou zkušenost vztáhnout, které by pro ně představovaly mentorky, a které by dcerám byly nápomocné. Sofie shrnula roli širší rodiny a komunity v genderových otázkách rasové socializaci následovně:

„V tomhle je to pro mě hodně těžké a myslím si, že by bylo v tomhle ohledu lepší, když byla matka černoška a otec běloch, protože ta matka dokáže kulturu přenést lépe, což vidím na známých. S tím oblékání, péčí o pleť a vlasy je to prostě jiné. ... A tím, že tady ta kultura není a my tu africkou rodinu nemáme, tak je těžký to pro mě zprostředkovat. Kdyby tu měly tetu, babičku nebo jinou ženu z rodiny, které vypadají jako ony, tak by to pro ně bylo jednodušší. Prostě tu mě i jim chybí to zázemí.... My jsme tu měli kmotru, černošku, ale odstěhovala se a teď tu nikoho, koho bychom pravidelně vidaly, nemáme, ženu, mužů těch je tu hodně. Pro ně ten kontakt byl strašně důležitý.“

Sofie uvedla v souvislosti se sebedůvěrou a zmírňováním jinakosti i další rasové socializační praktiky, kterými se snaží kompenzovat absenci komunitního zázemí. Pocit jinakosti svých dcer se snaží minimalizovat cíleným vyhledáváním mediálních obsahů na základě zájmů dcer se ženami, se kterými by se dcery na základě vizuální podobnosti mohly identifikovat a vzhlížet k nim.

Sofie jako jediná z informantek v rozhovoru hovořila o rodině otce svých dětí. Ostatní informantky rodinu ze strany otců dětí jako téma vůbec nediskutovaly, což lze z hlediska předpokládané absence kontaktu a nepřítomnosti rodiny v každodenním životě dětí považovat za překvapivé.

4.8 Akcentování vizuální jinakosti jako rasová socializační strategie

„Já mám ten přístup, že tím, jak vypadá, že vlastně hrozně výjimečná.“

Některé z informantek uváděly během rozhovorů praktiky a komunikace s dětmi, jejichž cílem nebyla normalizace, ale naopak akcentace vizuální jinakosti dětí. Adriana a Nora popisovaly, jak budují hrdost a sebevědomí svých dětí na základě jejich vnějších fyzických znaků a vizuální odlišnosti od majoritní populace. Obě informantky během rozhovoru několikrát uvedly, že vizuální jinakost dělá jejich děti „výjimečnými“ a „speciálními“.

Nora popisovala, že klade důraz na úpravu vlasů, způsob oblékání a fyzický vzhled své dcery s motivací podpořit její sebedůvěru. Tyto praktiky zaměřené na fyzickou krásu a vzhled byly rámovány komunikacemi o výjimečnosti na základě vizuální jinakosti:

„Já samozřejmě mluvím v superlativech vůči jejím půvabům a to zcela upřímně.... Já naprosto miluji její vlasy. Takže se o ně snažím pečovat tak, aby je měla fakt krásné, pořád je vyzdvihuji a stejně tak jí chválím zadek a je ve věku, kdy začíná být víc holka. Má ideály ve větších slečnách, co nosí krátké topíky a kraťásky, tak to jsou třeba věci, na které poukazuji s tím, jak se všechno v budoucnu změní.“

Tato sdělení vyznačující se důrazem na fyzickou krásu a vizuální jinakost doprovázené komunikacemi o výjimečnosti nebyla doprovázena žádnými dalšími rasovými socializačními praktikami kromě protektivních. Nora popisovala vyhýbání se určitým sociálním prostorům, kde by mohlo dojít k potenciální konfrontaci s rasovým podtextem, dále zmiňovala volbu školky, kde je podle ní menší pravděpodobnost, že bude dcera konfrontovaná s rasismem a volbu svých vlastních sociálních kontaktů. Adriana i Nora uvedly, že jejich děti nemají kontakt s birasovými vrstevníky a ani jedna z rodin nemá vazby na jiné multirasové rodiny ani lokální černošské komunity.

V jiných diskutovaných otázkách obě informantky zastávaly „barvoslepy“ přístup deklarovaný tvrzeními, že pro ně rasa, jimi samotnými definovaná jako soubor fyzických znaků, není důležitá a nemá podle nich žádný význam. Za kontradiktorní a paradoxní lze v určitém ohledu považovat tento projev bílé normativity v kombinaci s přístupem k rasové socializaci založené na akcentování fyzické odlišnosti, i Adriany vymezení rasismu:

„Jako rasismus vnímám myšlenku, že to, že má někdo jinou barvu kůže, ho dělá jiným. Pro mě je každý na stejné úrovni. Nesouhlasím s tím, aby se lidé rozlišovali a posuzovali jenom podle toho, jak vypadají.“

Zdůrazňování stereotypních rasových fyzických znaků podpořené sděleními o výjimečnosti lze jako exkluzivní strategii rasové socializace považovat za značně problematické, a to z hlediska formování osobní i skupinové identity dětí, exotizace dětí a „otheringu“ jako formy mikroagrese založené na monorasismu ze strany matek a redukce sebestřednosti dětí na vzhled.

„Kvalitu, že jí není všude pětkrát, ocení v nějakém jiném průmyslu, třeba ve filmu, než ve školce.“

Adriana diskutovala v rámci této strategie i budoucnost své dcery, konkrétně to, jak by se mohla profesně profilovat právě na základě „exotického“ vzhledu v zábavním průmyslu, filmu nebo modelingu, ještě umocňující monorasismus stereotypizací, tokenizací a vnímáním dítěte prostřednictvím exotického statusu.

4.9 Vystavování diverzity a strategie akcentující seberozvoj

„Pro mě není důležitá česká kultura, ale ta různorodost, aby věděly, že nemusí být jeden způsob života.“

Na základě informantkami deklarovaných praktik a komunikačních sdělení směřovaných dětem byla v českém kontextu identifikována strategie vystavování diverzity (Atkin & Yoo, 2019; Rollins & Hunter, 2013).

Tuto rasovou socializační strategii explicitně diskutovaly Sofie a Edita. Edita popisovala způsoby, jak děti cíleně vystavuje hračkám a mediálním obsahům, které se vyznačují vizuální, etnickou a kulturní diverzitou.

Edita a Sofie samy sebe popsaly jako silně orientované na „*mezinárodní prostředí*“. Tato orientace byla u obou spojena se slabou identifikací s češtvím, zároveň nebyla centrovaná okolo kulturní orientace na černošství. Edita i Sofie na základě svých vlastních zkušeností s životem v cizině, vedou děti k tomu, aby hodně cestovaly, viděly různorodost a byly schopné se pohybovat v různých kulturních a sociálních prostředích. Obě informantky uvedly, že děti cíleně vystavují sociálním kontaktům s lidmi s různým etnickým, kulturním a národnostním zázemím.

Sofie diskutovala v souvislosti s mezinárodní orientací rodiny kritiku ze strany širší rodiny vyjadřující obavy ohledně začlenění dětí do české společnosti. Sofie popisovala na základě této

kritiky volbu volnočasových aktivit dětí jako praktiky zahrnující prvky strategie akcentující seberozvoj zdůrazňující hodnoty a dovednosti oceňované dominantní společností, kterou zdůvodnila následovně:

„Určitě jim ukazují tu různorodost. Pro nás bylo ale také hodně důležité, abychom našli nějaký kroužek, který je hodně „český“, abychom měli něco jako sport, aby se zapojily, aby byly v něčem vyložené dobré, protože pak si myslíme, že je ta společnost lépe přijme. Takže pro nás bylo důležité, aby se brzy začaly věnovat nějaké sportovní aktivitě, abychom podpořili to jejich češství a přijetí a aby se cítily v kolektivu dobře.“

Strategie akcentující seberozvoj (Hughes et al., 2006; Rollins & Hunter, 2013) se téma neobjevila v žádném dalším rozhovoru. Žádná z informantek netematizovala význam vzdělání, orientaci na individuální úspěch nebo podporu rozvoje společensky uznávaných schopností a dovedností u dětí. Identifikovat se nepodařilo ani prvky egalitarianismu (Hughes et al., 2006; Rollins & Hunter, 2013) jako rasové socializační strategie – žádná z informantek v souvislosti s diverzitou neuváděla otázku rovnosti.

4.10 „Barvoslepy“ přístup v kontextu identitární socializace

Téma rasových identit, ať už osobních nebo skupinových, bylo v rozhovorech silně podkomunikované, žádná z informantek toto téma spontánně nediskutovala. Většina informantek vztahovala rasové otázky primárně k fyzické znakům dětí a vizuální jinakosti v kontextu české společnosti. Vysvětlením irelevance identitárních otázek z hlediska informantek může být chápání rasy jako kategorizace na základě fyzických znaků a původu.

Určitá diskrepance ohledně přístupu k rasovým identitám, identitární socializaci a užívání rasových labelů se ukázala být v tvrzeních Miriam. Po přímém dotazu deklarovala, že děti vede k birasovým identitám bez užívání rasových labelů, během rozhovoru ale okázala ke svým dětem jako k „černým“, včetně popisu situací, kdy se takto označovaly samotné děti. Ostatní informantky během rozhovoru děti označovaly jako „mulatky/mulaty“ nebo „mix“, některé se rasovým označením úplně vyhýbaly.

V souvislosti s identitární socializací se centrálním tématem ukázaly být důvody nepoužívání rasových labelů podpořené ze strany informantek argumenty založenými na „barvoslepé“ perspektivě reflektující bílou normativitu naznačující omezené chápání efektů a důsledků rasy a rasismu (Robinson-Wood, 2015).

„Nechci škatulkovat.“

Beáta uvedla, že používání rasových labelů považuje za nežádoucí z důvodu akcentování jinakosti. Stella vyjádřila, že vnímá rasové labely neutrálně, ale na základě tlaku sociálního okolí, aby nezdůrazňovala jinakost dětí, je nepoužívá.

Viola a Beáta rasové labely asociovaly s kategorizací spojenou s objektivizací. Užívání rasových labelů označily za „škatulkování“, vůči kterému se vymezovaly.

Obě uvedly, že nechtějí děti kategorizovat, a zároveň nechtějí vést své děti k tomu, aby ony kategorizovali ostatní. Viola popisoval, že se v komunikaci s dětmi vyhýbá jakýmkoliv rasovým označením, včetně výrazů „běloška/běloch“ a „černoška/černoch“, s odůvodněním, aby děti nekategorizovali ostatní na základě barvy kůže a nepřikládaly rase žádné významy, což podpořila argumentem, že její děti rasu „nevidí“.

Vědomé podkomunikování jinakosti a vyhýbání se rasovým labelům na principu „barvosleposti“ bylo Beátou a Violou asociováno s minimalizací předsudků, jak popsala Beáta:

„To, že je míšená, to, že nevypadá jako většina české populace neznamena, že je třeba k ní přistupovat jinak. Naopak, je úplně normální, že lidi vypadají jinak a je to úplně jedno. A snažím se, aby i ona vnímala, že je člověk, tečka. A tím to končí. Nemám potřebu jí za každou cenu ochraňovat, říkat jí, že proto, že je míšená, je něčím výjimečná.“

Já se snažím, aby ona sama neměla předsudky vůči lidem, aby neřešila, jak kdo vypadá, ale jaký je, aby sama nedělala rozdíly mezi lidmi a nevnímala, že ona je jiná a oni jsou jiní a aby neškatulkovala ostatní lidi. Snažím se na to zbytečně neupozorňovat. Proto jí ani nevodím do různých spolků. Každý v sobě předsudky trochu má, ale snažím se, aby byly úplně minimální.“

„Je to jako kdyby mi někdo říkal, že jsem Euroasijat nebo běloch“

Vymezování se vůči rasovým labelům bylo dále u většiny informantek vztahované k jejich vlastní osobě a vázané na argument, že když mluví samy o sobě, žádné rasové labely nepoužívají.

Toto stanovisko lze považovat za projev bílé normativity a privilegia nemít rasu nepojmenováváním bělošství, což v souladu s „barvoslepým“ přístupem znemožňuje reflexi vlastní pozice, významů spojených s bělošstvím a uvažování důležitosti rasy a rasismu v životě dětí (Robinson-Wood, 2015).

4.11 Rasové identity

„Člověk nikdy neví, co všechno se dětem honí hlavou.“

Všechny informantky kromě Laury negovaly, že by děti ve vztahu k sobě samým nebo ostatním používaly nějaké rasové labely, která uvedla, že syn sám pro sebe a birasové vrstevníky používá označení „hnědoch“ vztahující se podle Laury výhradně k barvě kůže, aniž by odkazovalo k nějakým dalším významům.

Edita a Beáta uvedly, že neví, jak děti samy sebe z hlediska rasové identity chápou, protože se nejedná o otázku, která by byla předmětem komunikace mezi nimi a dětmi.

Sofie, Diana a Miriam deklarovaly, že vedou děti k birasovým identitám. Miriam a Sofie v této souvislosti upozornily na fluidní povahu identit dětí s ohledem na sociální kontext, ve kterém se nacházejí, jak vyjádřila Sofie:

„Oni mají kamarády, kteří jsou černoši a oni ví, že to nejsou oni, že jsou jiní. Když jsou v bělošském prostředí, třeba ve škole něco ve školce, tak vnímají samy sebe víc jako černochoy, ale v černošském prostředí samy sebe jako černochoy nevnímají a tuhle nálepku sejmou, s tím, že oni černoši nejsou. Byla jsem překvapená, že to takhle dokážou přesouvat. Že v jednu chvíli jsou a pak zase nejsou.“

4.12 Kulturní socializace a rasová gramotnost

U tří informantek byly identifikovány sdělení a praktiky vztahující se ke kulturní socializaci (Hughes et al., 2006) a u dvou informantek silně orientovaných na černošské komunity a kulturu dvě ze tří dimenzí rasové gramotnosti (Twine, 2004) – suplementární vzdělávání a praktiky týkající se estetiky a spotřeby.

„Vždycky jsem se v něm snažila budovat, aby byl hrdý na kulturu, ze které pochází.“

Laura, Miriam a Diana popisovaly praktiky, prostřednictvím kterých děti cíleně vedou k hrdosti na svůj původ, pozitivnímu vnímání černošství a identifikaci s černošskou kulturou a černošstvím.

Hlavní praktikou, kterou uváděla Laura, byl vystavování dítěte různým mediálními obsahům primárně orientovaným na africkou kulturu s cílem podpořit sebevědomí a kulturní vědomí dítěte. Kulturnímu vědomí získanému prostřednictvím mediálních obsahů a jiné kulturní

produkcí připisuje význam z hlediska sebepřijetí dítěte, které je podle jejích slov hrdé na svůj původ a pozitivně přijímá svoji jinakost.

„My to žijeme. Pro nás je to permanentně přítomné.“

Diana a Miriam uvedly, že své děti z identitárního hlediska cíleně socializují jako birasové s důrazem na silnou identifikaci s černoštvím prostřednictvím kulturní socializace. Kulturní socializaci označily za klíčovou z hlediska identitární socializace a přípravy na bias. Obě zároveň negovaly, že by rasa nebo rasismus byly předmětem komunikace s dětmi, aniž by snižovaly význam rasismu. Možným vysvětlením absence komunikace může být, že jak Diana, tak Miriam za určující v ohledu přípravy dětí na konfrontaci s rasismem označily kulturní vědění a identitární otázky, jak popsala Miriam:

„Dát jim najevo, že jsou odlišné, a že to může být i pozitivum. Protože nikdo z mých dětí nemá samo se sebou problém a setkávala jsem se s dětmi, kterou tu potíží měly. Třeba, že chtěly být bílé nebo chtěly vypadat jako všichni ostatní. A nic takového jsem u svých dětí nezaznamenala.“

Já považuji za strašně důležité zachovávat kontakt s kulturou té druhé strany, protože každý člověk je mix obou svých rodičů a dětem se nemůže nikdy jedna ta strana upřít. A právě proto, že se velká část těch vztahů rozpadá, tak pak ty děti nevědí, kdo jsou. A pak se špatně vyrovnávají se vztahem k okolí, pokud není přátelské. U těch dětí je potom nedostatek sebeuvědomění a nedostatek vědomí hodnoty té druhé kultury.“

Miriam i Diana rozlišovaly dvě dimenze kulturní socializace – jednu vázanou na každodenní život a druhou vztahující se k suplementárnímu vzdělávání. Miriam uvedla, že sociální život dětí, i její je centrován okolo lokální černošské komunity a řada aspektů kulturní socializace je přítomná v každodenním životě rodiny, což dokládala i popisem interiéru domova, dekorací a dalších předmětů nesoucích symbolickými významy. Kulturní socializace dětí v tomto smyslu nepovažuje za něco vnějšího, předmět cíleného učení a konverzace, ale součást žité zkušenosti. Podobně určité aspekty kulturní socializace popisovala i Diana: *„My některé věci vůbec nepojmenováváme. Nebavíme se o nich, ale všude nás to obklopuje tím, jak to u nás vypadá, na co se díváme, jakou hudbu si pouštíme.“*

Druhá dimenzí kulturní socializace se vztahuje k předávání kulturního vědění týkajícího se politických a historických otázek souvisejících s černoštvím. Obě informantky zdůrazňovaly, že zprostředkování kulturního vědění nerealizují výhradně samy. Miriam popisovala význam lokální komunity a obě informantky připisovaly zásadní význam z hlediska rozvoje identit a kulturního vědění dětí dlouhodobé pobyty s rodinou v zemi původu otců dětí.

Kulturní vědění obě informantky dětem zprostředkovávají pomocí neformálního suplementárního vzdělávání, formou narativ a rodinných historií tematicky zaměřených zejména na otázky spojené s kolonialismem. Miriam vztahovala kulturního vědění a související interpretační rámce, v souladu se zjištěními ohledně rasové gramotnosti (Twine, 2004), k dominantním diskurzům spojených se stereotypizací černošství a identifikovala ho jako významný nástroj podporujícím v dětech hrdost a sebeuvědomění:

Protože tady třeba panuje hrozně velké přesvědčení o tom, že v Africe nic není – že je tam chudoba, špína a válka, že černoši jsou míň inteligentní, a tak dále. A pokud budeme dětem říkat, že jsou jako všichni ostatní a vynecháme tu osvětu, že úplně stejné nejsou, nebudeme jim říkat, že Afrika má nějaké dějiny a neuslyší různé názory a stanoviska, aby věděly, které odkud pochází, tak je připravíme o velikánskou zbraň, podporu, o kterou se mohou vnitřně opřít.“

4.13 Rodinný kontext

„Když hraje Sparta s Baníkem, nechod’te kolem Letné.“

Informantky byly v rámci jednoho okruhu otázek dotazovány na roli otce dětí v komunikaci témat týkajících se rasy a rasismus. Podstatným zjištěním je absence komunikace mezi rodiči o tom, jaké rasové socializační strategie a praktiky rozvíjet, vůči dětem uplatňovat a jak s dětmi mluvit o rase a rasismu. Pouze jedna informantka uvedla, že téma, jak mluvit s dítětem o rase a rasismu, je předmětem komunikace s otcem dítěte.

V důsledku absence komunikaci mezi rodiči a nejednotné strategie mohou děti od rodičů přijímat ohledně rasy nekonzistentní nebo kontradiktorní sdělení potenciálně komplikující formování jejich rasové identity (Rockquemore et al., 2006).

Dále informantky diskutovaly, jak otcové děti rasově socializují. Na základě výpovědí informantek byly identifikovány prvky kulturní socializace a strategie akcentující seberozvoj (Hughes et al., 2006; Rollins & Hunter, 2013).

Beáta uvedla, že o rase a rasismu se svojí dcerou nemluví, z důvodu, že to pro ni nikdy nebylo důležité a její dcera je „úplně normální“, ale jak komunikovat s dcerou o rasismu, v minulosti diskutovali s manželem, který toto téma otevřel, s cílem připravit dceru na situace, kdy by byla rasismu vystavena, jak vyjádřila Beáta: „*kdyby jí někdo nadával nebo nedej bože byl fyzicky agresivní*“...„*aby věděla, že taková situace může nastat, nebyla zaskočena a věděla, jak reagovat*“. Tato příprava ze strany manžela nebyla reaktivní (Robin-Woods, 2010; Samuels, 2009) a její součástí byl i důraz na reportování rodičům (Twine, 2004). Podle popisu Beáty její

manžel kromě přípravy na bias v rámci rasové socializace klade důraz na kulturní socializaci – dceři prostřednictvím rodinných historií a jiných vyprávění zaměřených na kulturu vštěpuje, aby byla hrdá na svůj africký původ.

Beáta popisovala i další efekty komunikace s manželem o rasismu a sdílení jeho osobní zkušenosti s rasismem. Uváděla praktické aspekty komunikace zaměřené na každodenní život, týkající se pohybu ve veřejném prostoru s cílem minimalizovat situace, kdy by s dcerou byly konfrontovány s extrémnějšími formami rasismu.

Stella popisovala, že komunikaci s dětmi týkající se rasismu se v rodině věnuje výhradně otec dětí. Podle Stelly dětem nepředává žádné specifické kulturní vědění, ale na základě své zkušenosti s životem v České republice vede děti k hodnotám, které by je připravily na život v české společnosti, protože „*neví, jak je později bude společnost hodnotit.*“ Podle Stelly její manžel klade důraz na nezávislost, samostatnost, úspěch a vzdělání u svých dětí, aby v případě sociálního odmítání, které sám zažívá, děti v budoucnu nebyly závislé na ostatních. V přístupu manžela k rasové socializaci popsaném z perspektivy Stelly lze identifikovat prvky strategie akcentující seberozvoj (Hughes et al., 2006; Rollins & Hunter, 2013).

Ostatní informantky deklarovaly spíše pasivní přístup otců k rasové socializaci dětí. Adriana, která několikrát během rozhovoru zdůraznila, že rasa a rasové otázky z jejího pohledu nejsou důležité, vyjádřila jako prioritu, aby její dcera znala své kulturní kořeny. Otec dcery ve zprostředkování kultury dceři ale není iniciativní. Viola popisovala neochotu svého partnera komunikovat o rase a rasismu obecně, i způsobem, jak o těchto otázkách mluvit s dětmi, což si vysvětluje tím, že si partner myslí, že jako běloška nemůže pochopit, co rasismus obnáší. Viola si zároveň není vědoma toho, že by se partner v její nepřítomnosti dětem předával nějaké vědění týkající se rasy a rasismu.

5 Diskuse

V českém kontextu se podařilo na základě realizovaných rozhovorů identifikovat některé z rasových socializačních strategií, praktik a typů rasové socializace (Hughes et al., 2006; Rollins & Hunter, 2013) uplatňovaných podle zjištění realizovaných studií v západních společnostech.

Pro české prostředí se ukázaly být relevantní strategie snižující význam rasy, konkrétně „barvoslepý“ přístup a vystavování diverzity, z perspektivy kritické rasové teorie strategie vázané na bílé privilegium, znemožňující reflexi mocenských vztahů, strategie sloužící k reprodukci rasových hierarchií, které jsou zároveň považovány za neefektivní z hlediska formování identity dětí a přípravy dětí na konfrontaci s rasismem (Robinson-Wood, 2015; Rollins & Hunter, 2013).

Další socializační strategie snižující význam rasy – egalitarianismus a strategii akcentující seberozvoj (Hughes et al., 2006; Rollins & Hunter, 2013) se v českém kontextu jako matkami realizované strategie nepodařilo identifikovat. Jako nosné se neukázaly být ani otázky spojené s identitární socializací, což může souviset s dominantně esencialistickým chápáním rasy informantek, ale i se sociálními, kulturními a historickými specifiky americké společnosti z hlediska rasových vztahů, jako společnosti, ke které se vztahuje většina zjištění výzkumů rasové socializace.

Socializační strategie a praktiky matek birasových dětí byly zjišťovány s ohledem na další otázky týkající se reflexe vlastní pozice matek ve společnosti, jejich bělošství a s ním spojených privilegií, perspektiv nahlížení na rasismus a mateřské zkušenosti jako potenciálně transformační z hlediska chápání, vnímání rasismu a zvyšování reflexivity (DePouw, 2018) a specifických kompetencí (Twine, 1999b; Twine, 2004).

V českém prostředí některé z matek deklarovaly formy a projevy rasového napadání a stigmatizace shodné se zjištěními výzkumů realizovaných v západních společnostech (Kouritzin, 2016; Twine, 1999a; Twine, 2001; Verbian, 2006). Zjištěny byly i změny v chápání rasismu v souvislosti s mateřstvím, vyznačující se nuancovanějším pohledem na rasismus a schopností identifikovat subtilnější formy rasismu, jejichž efektem však nebyla vyšší reflexivita (DePouw, 2018).

Podstatným zjištěním práce je, že bez ohledu na diverzitu postojů a pohledů vztahujícím se k pohlížení na rasismus a míry reflexe rasových otázek v souvislosti s mateřstvím, žádná z informantek nedeklarovala, že by děti aktivně, vědomě a cíleně připravovala na konfrontaci

s rasismem. Toto zjištění je souladu se závěry některých studií věnovaných přípravě dětí na bias jejich bělošskými matkami: Povědomí matek o rasismu a jejich vnímání rasismu jako hrozby pro děti nemusí naznačovat proaktivní přístup v komunikaci ohledně rasy a rasismu a jejich přípravě na bias (Robinson-Wood, 2010; Robinson-Wood, 2015).

Deklarované důvody absence komunikace ohledně rasy a přípravy na bias jsou do značné míry shodné s důvody identifikovanými v západním prostředí (Robinson-Wood, 2015). Specifickým důvodem, který může sloužit jako protektivní mechanismus ze strany matek v důsledku obav z konfrontace dětí s rasismem a strachu matek z komunikace s dětmi o rasismu, je stanovisko související s bílou normativitou, že se děti s rasismem vůbec nemusí setkat. Dalším možným vysvětlením tohoto postoje je chápání rasismu většinou informantek jako explicitního verbálního urážení a fyzického napadání.

Přístup matek k přípravě na bias v českém kontextu lze na základě výše uvedenému považovat za reaktivní (Robin-Woods, 2010; Samuels, 2009): Matky děti na konfrontaci s rasismem nepřipravují, ale uvedly, že reagují na konkrétní incidenty a situace, kdy jsou děti rasismu vystaveny.

V českém kontextu se podařilo identifikovat i matky, které je na základě zjištění jiných studií možné označit jako „vědomé si rasismu“ (Frankenberg, 1993), orientované na černošskou kulturu, vyznačující se intenzivními vazbami na lokální i transnacionální černošské komunity a angažující se v antirasistickém aktivismu. Tyto matky v souladu s konceptem rasové gramotnosti (Twine, 2004) rasově socializují své děti prostřednictvím kulturní socializace (Hughes et al., 2006). U informantek „vědomých si rasismu“ byly identifikovány dvě ze tří dimenzí rasové gramotnosti – suplementární vzdělávání a praktiky týkající se estetiky a spotřeby. Absenci třetí dimenze zahrnující rozhovory s dětmi o rase a rasismu lze přisuzovat tomu, že informantky kulturní socializaci a související specifické kulturní vědění považují za hlavní nástroj přípravy dětí na bias a prostředek identitární socializace.

Centrálním tématem vzhledem k uplatňovaným rasovým socializačním strategiím a praktikám, souvisejícím s rasovou homogenitou české společnosti, se v českém kontextu ukázala být vizuální jinakost dětí a s ní spojená hypervizibilita. Informantky vyjadřovaly k vizuální jinakosti, hypervizibilitě dětí a s ní spojené pozornosti okolí různé postoje promítající se do socializačních strategií a praktik normalizací nebo akcentací jinakosti.

Z hlediska normalizace jinakosti informantky uváděly obdobné praktiky jako ty, které byly popsány v západních společnostech (O'Donoghue, 2005; Stone & Dolbin-MacNab, 2017),

s rozdílem, že tyto praktiky vztahovaly výhradně k vizuální, fyzické jinakosti dětí bez přesahu k identitárním otázkám, což může být dané primárně chápáním rasy informantkami jako biologické kategorie minimalizující sociální a kulturní významy a otázky spojené s pojetím rasy jako sociálního konstruktů.

Konkrétně se jednalo o navazování kontaktů s jinými multirasovými rodinami primárně necíleně, které se postupně na základě reflexe pozitivního efektu na děti rozvinulo do praktiky za účelem normalizace multirasové rodiny a vizuální jinakosti dětí. Matky v souvislosti s touto praktikou nereportovaly přímo ani nepřímo rozvoj vlastních kompetencí, jak bylo popsáno v některých zahraničních studiích (Rautkis et al., 2012 podle Atkin & Yoo, 2019).

Identifikovány byly dále praktiky specificky vázané na gender dětí týkající se péče o vlasy, vzhled a budování sebedůvěry dětí. Matky v souvislosti s genderovými otázkami deklarovaly podobné problematické aspekty socializace a obavy jako matky v západním kontextu (O'Donoghue, 2005; Robinson-Wood, 2010; Twine, 1999b). Jako významná bariéra v uplatňování konkrétních socializačních praktik se ukázaly být slabé vazby matek na lokální černošské komunity, velikost a demografická struktura konkrétních komunit, faktory, které matkám znemožňují rozvíjet specifické mateřské kompetence za pomoci černošských žen, které by zároveň zastávaly roli mentorek pro jejich dcery (O'Donoghue, 2005; Robinson-Wood, 2010; Twine, 1999b). Související otázkou je podkomunikovanost významu širší rodiny ze strany otce dětí ve vztahu k rasové socializaci dětí. Toto téma se objevilo pouze v jednom z realizovaných rozhovorů.

V důsledku homogenity nelze rozvíjet ani praktiky vázané na volbu místa bydliště v multietnických a multirasových čtvrtích s cílem snižovat hypervizibilitu dětí, které byly popsány v západních společnostech (O'Donoghue, 2005; Robinson-Wood, 2010; Twine, 1999b; Twine, 2004). Za substituční identifikovanou praktiku lze považovat stěhování rodiny a dlouhodobé pobyty v zahraničí s explicitně vyjádřeným cílem snížit hypervizibilitu dětí a poskytnout jim specifické kulturní vědění.

V českém prostředí byla identifikována specifická rasová socializační strategie vázaná na rasovou homogenitu společnosti, neproblematizující „pozitivní“ pozornost a hypervizibilitu dětí. Hlavním aspektem této strategie je akcentace vizuální jinakosti a zdůrazňování stereotypně rasově chápaných fyzických znaků dětí rámovaná sděleními o speciálnosti a výjimečnosti dětí na základě exotického statusu. Tato strategie zaměřená primárně na fyzický vzhled není podle dalších informací poskytnutých informantkami, vyjadřujícím k většině

zjišťovaných otázek paradoxně „barvoslepý“ přístup, doprovázena žádnými dalšími typy rasové socializace ani rasovými socializačními strategiemi a praktikami. Tuto strategii založenou na monorasismu (Atkin & Yoo, 2019) lze považovat i vzhledem k absenci jiných sdělení z hlediska formování rasových identit dětí za problematickou.

6 Závěr

Cílem práce bylo zjistit, bělošské matky, etnické Češky rasově socializují své birasové děti černošského a bělošského původu, konkrétně zodpovědět otázku, jaké rasové socializační strategie a praktiky vzhledem k dětem uplatňují. Vedlejším cílem práce bylo zhodnotit, zda rasové socializační strategie a praktiky korespondují se strategiemi a praktikami identifikovanými v západních rasově heterogenních společnostech, případně v jakých ohledech se odlišují.

Hlavní zjištění práce jsou na základě tematické analýzy polostrukturovaných hloubkových rozhovorů realizovaných s matkami birasových dětí následující. V českém prostředí se podařilo identifikovat některé z rasových socializačních strategií snižující význam rasy, které byly popsány v západním kontextu, konkrétně strategie vyznačující se „barvoslepým“ přístupem a vystavování diverzité. Podstatným zjištěním je dále absence přípravy na bias: Žádná z matek neuvedla, by děti cíleně a vědomě připravovala na konfrontaci s rasismem. Deklarované důvody nekomunikace otázek souvisejících s rasou a rasismem do značné míry korespondují se zjištěními zahraničních studií.

V českém prostředí byly identifikovány matky „vědomé si rasismu“ (Frankenberg, 1993) v souladu s konceptem rasové gramotnosti (Twine, 2004) silně orientované na černošské komunity a kulturní socializaci dětí.

Za specifickou rasovou socializační strategií vázanou na rasovou homogenitu české společnosti lze považovat strategii založenou na exotizaci dětí doprovázenou praktikami zaměřenými na fyzický vzhled a rámovanou sděleními o výjimečnosti na základě vizuální jinakosti.

Limity práce jsou do značné míry dané citlivostí tématu mateřství a rasismu. Vzhledem ke skutečnosti, že účast na rozhovoru v určité fázi odmítla třetina potenciálních informantek, lze očekávat určitý bias v důsledku samovýběru související i se strukturou vzorku, ve kterém byly nadreprezentovány matky dívek a mladších dětí. Citlivost tématu mateřských kompetencí a zkušenosti s rasismem může představovat potenciální vysvětlení, proč se nepodařilo narekrutovat matky starších dětí. Starší děti mohou být s konfrontovány s jinými formami rasismu a v jiné míře než mladší děti a mohou pro ně být relevantnější identitární otázky. Dalším limitem z hlediska struktury vzorku je nízká diverzita z hlediska místa bydliště: nepodařilo se oslovit potenciální informantky z menších obcí a regionů, u kterých lze očekávat odlišnou zkušenost než u informantek z Prahy a Středních Čech.

Možnost zobecnitelnosti a platnosti závěrů práce je daná nejen limity týkajícími se velikosti a struktury vzorku a kvalitativních metod, ale i objektem výzkumu. Zjištění vycházejí z deklarácí matek, jejich perspektivy a subjektivního nahlížení na zkoumanou problematiku. Nejasná je na základě realizovaných rozhovorů role otců v rasové socializaci dětí. Jedním ze zjištění práce je, že rasové socializační strategie a praktiky nejsou až na výjimky předmětem rozhovorů mezi rodiči. Otázkou zůstává, jak se do rasové socializace dětí zapojují samotní otcové dětí, kteří mohou vůči dětem potenciálně uplatňovat různé rasové socializační strategie a praktiky, aniž by si toho byly matky vědomy nebo tyto praktiky reflektovaly.

Předmětem dalšího zkoumání rasové socializace birasových dětí by kromě role otců v rasové socializaci mohlo být zahrnutí perspektivy samotných dětí, které nelze považovat pouze za pasivní příjemce sdělení ze strany rodičů, ale aktéry, kteří sami sdělení a praktiky týkající se rasy a rasismu interpretují a připisují jim různé významy. Perspektiva dětí by mohla přinést hlubší vhled do efektů jednotlivých strategií a praktik a zkušenosti multirasovosti.

7 Seznam použité literatury:

- Atkin, A .L., & Yoo, C. H. (2019) Familial racial-ethnic socialization of Multiracial American Youth: A systematic review of the literature with MultiCrit. *Developmental Review*, 53. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100869>.
- Bell, D. (1980). Brown v. Board of Education and the Interest-Convergence Dilemma. *Harvard Law Review*, 93(3), 518-533. doi:10.2307/1340546.
- Bonilla-Silva, E. (2009). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States* (2nd ed.). Boulder, CO: Rowman & Littlefield.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa.
- Brunsma, D. L., & Rocquemore, K. A. (2001). The new color complex: Appearances and biracial identity. *Identity*, 3, 29 – 52.
- Burton, L. M., Bonilla-Silva, E., Ray, V., Buckelew, R., & Hordge, E. (2010). Critical race theories, colorism, and the decade's research on families of color. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 440-459.
- Christian, M. (2019). A Global Critical Race and Racism Framework: Racial Entanglements and Deep and Malleable Whiteness. *Sociology of Race and Ethnicity*, 5(2), 169–185. <https://doi.org/10.1177/2332649218783220>.
- Collins P. H. (2015). Science, critical race theory and colour-blindness. *The British journal of sociology*, 66(1), 46–52. https://doi.org/10.1111/1468-4446.12117_3.
- Csizmadia, A., Rollins, A., & Kaneakua, J. P. (2014). Ethnic-racial socialization and its correlates in families of Black-White biracial children. *Family Relations*, 63, 259–270. doi:10.1111/fare.12062.
- Crenshaw, K., Gotanda, N., Pellar, G., & Thomas, K. (Eds.). (1995). *Critical race theory*. New York: New Press.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dalmage, H. M. (2000). *Tripping on the colorline: Black/White multiracial families in a racially divided world*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Daniel, C. R., Kina, L., Dariotis, W. M., & Fojas, C. (2014). Emerging paradigms in critical mixed race studies. *Journal of Critical Mixed Race Studies*, 1, 6–65.
- Delgado, R., & Stefanić, J. (Eds.). (2017). *Critical race theory: The cutting edge*. Philadelphia: Temple University Press.

- DePouw, C. (2018). Intersectionality and critical race parenting. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(1), 5569, DOI:10.1080/09518398.2017.137962.
- Doane, A. W., Bonilla-Silva, E. (Eds.). (2003). *White out: The continuing significance of racism*. New York, NY: Routledge.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism: Towards an Interdisciplinary Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Frankenberg, R. (1993). Growing up white: Feminism, racism, and the social geography of childhood. *Feminist Review, Thinking Through Ethnicities*, 45, 51–84.
- Ferguson, R. (2016). Mixed Messages: How Parents Perceive and Negotiate Race with Their Biracial Children. *Sociological Imagination*, 52, 21-39.
- Gonzales-Backen, M.A. (2013). An application of ecological theory to ethnic identity formation among biethnic adolescents. *Family Relations*, 62, 92-108.
- Hartlep, N. (2009). *Critical Race Theory An Examination of its Past, Present, and Future Implications* (Dizertační práce, University of Wisconsin at Milwaukee). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506735.pdf>
- Harrell, S. P. (2000). A multidimensional conceptualization of racism-related stress: Implications for the well-being of people of color. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(1), 42–57. <https://doi.org/10.1037/h0087722>.
- Hughes, D., & Chen, L. (1999). The nature of parents' race related communications to children: A developmental perspective. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (p. 467–490). Philadelphia: Taylor & Frances Group.
- Holloway, I., Todres, L. (2003). The status of method: Flexibility, consistency, and coherence. *Qualitative Research*, 3, 345–357. doi:10.1177/1468794103033004
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic–racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42, 747–770.
- Harris, J. C. (2016). Toward a critical Multiracial theory in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(6), 795-813.
- Ingram, P. D., & Chaudhary, A. K. (2014). Self-Identity of Biracial Children: What Role Do Parents Play?. *Journal of Human Sciences and Extension*, 2(2)
- Johnston, M. P., & Nadal, K. L. (2010). Multiracial microaggressions: Exposing monoracism in everyday life and clinical practice. In D. W. Sue (Ed.), *Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact* (p. 123–144). John Wiley & Sons Inc.

- Kouritzin, S. G. (2016). Mothering across colour lines: decisions and dilemmas of white birth mothers of mixed-race children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(8), 735-747, doi: 10.1080/01434632.2015.1122604.
- King, N. (2004). Using templates in the thematic analysis of text. In Cassell, C., Symon, G. (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (p. 257–270). London, UK: Sage.
- Massey, D. S. (2007). *Categorically unequal: The American stratification system*. New York: Russell Sage Foundation.
- Mohanty, J., Keokse, G., & Sales, E. (2007). Family Cultural Socialization, Ethnic Identity, and Self-Esteem. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 15, 153-172. Doi:10.1300/J051v15n03_07.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(1), 120-123.
- Neville, H. A., Spanierman, L., & Doan, B. (2006). Exploring the association between color-blind racial ideology and multicultural counselling competencies. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12, 275–290.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>.
- O'Donoghue, M. (2005). White Mothers Negotiating Race and Ethnicity: The Mothering of Biracial, Black-White Adolescents. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 14, 125-156.
- Omi, M., & Winant, H. (1994). *Racial formation in the United States: From the 1960s to the 1990s*. New York: Routledge.
- Pinderhughes, E. (1989). *Understanding race, ethnicity, and power: The key to efficacy in clinical practice*. New York, NY: Free Press.
- Phinney, J. S., & Chavira, V. (1995). Parental ethnic socialization and adolescent coping with problems related to ethnicity. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 31–54.
- Rauktis, M. E., Fusco, R. A., Goodkind, S., & Bradley-King, C. (2016). Motherhood in liminal spaces: White mothers' parenting black/white children. *Affilia: Journal of Women & Social Work*, 31(4), 434–449.
- Robinson-Wood, T. L. (2010). "Is that your mom?" A qualitative investigation of White mothers of non-White children in the United States and New Zealand. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 22, 226–238.
- Robinson-Wood, T. L. (2015). The Relevance of Non-colorblind Talk Between White Women and Non-White Children in The United States: A Discussion. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 6(4), 646–661.

- Rockquemore, K. A. (1999). Between Black and White: Exploring the biracial experience. *Race and Society, 1*, 197–212.
- Rockquemore, K. A. (2002). Negotiating the color line: The gendered process of racial identity construction among Black/White biracials. *Gender & Society, 16*, 485–503.
- Rockquemore, K. A., & Brunsma, D. L. (2002). *Beyond Black: Biracial identity in America*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rockquemore, K. A., Laszloffy, T., & Noveske, J. (2006). It all starts at home: Racial socialization in multiracial families. In D. L. Brunsma (Ed.), *Mixed messages: Multiracial identities in the “color-blind” era* (p. 203–216). Boulder, CO: Lynne Rienner.
- Rockquemore, K. A., & Laszloffy, T. A. (2003). Multiple realities: A relational narrative approach in therapy with Black-White mixed-race clients. *Family relations, 52*(2), 119–128. doi:10.1111/j.1741-3729.2003.00119.x.
- Rockquemore, K. A., & Laszloffy, T. A. (2005). *Raising biracial children*. Lanham, MD: AltaMira.
- Rollins, A., & Hunter, A. G. (2013). Racial socialization of biracial youth: Maternal messages and approaches to address discrimination. *Family Relations, 62*(1), 142–153.
- Rondilla, J. L., Guevarra, R. P., & Spickard, P. (2017). *Red and Yellow, Black, and Brown: Decentering Whiteness in Mixed Race Studies*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Samuels, G. M. (2009). “Being raised by White people”: Navigating racial difference among adopted multiracial adults. *Journal of Marriage and Family, 71*, 80–94. doi:10.1111/j.1741-3737.2008.00581.x.
- Schober, M. F., Conrad, F., Hupp, A., Larsen, K. M., Ong, A. R., & West, B. (2020). Design Considerations for Live Video Survey Interviews. *Survey practice, 13*, 17839.
- Snyder, C. R. (2012). Racial socialization in cross-racial families. *Journal of Black Psychology, 38*(2), 228–253. doi:10.1177/0095798411416457.
- Stone, D. J., & Dolbin-MacNab, M. (2017). Racial socialization practices of White mothers raising Black-White biracial children. *Contemporary Family Therapy: An International Journal, 39*(2), 97–111. <https://doi.org/10.1007/s10591-017-9406-1>.
- Stovall, D. (2005). A challenge to traditional theory: Critical race theory, African-American community organizers, and education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 26*, 108 - 95.
- Twine, F. W. (1999a). Transracial Mothering and Antiracism. The Case of White Birth Mothers of ‘Black’ Children in Britain. *Feminist Studies, 5*(3), 729–746.
- Twine, F. W. (1999b). Bearing blackness in Britain: The meaning of racial difference for white birth mothers of African-descent children. *Social Identities, 5*(2), 185–211.

Twine, F. W. (2001). Transgressive Women and Transracial Mothers: White Women and Critical Race Theory. *Meridians: Feminism, Race, Transnationalism*, 1(2), 130–153.

Twine, F. W. (2004). A white side of Black Britain: The concept of racial literacy. *Ethnic and Racial Studies*, 27(6), 1–30.

Umaña-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R. M., Cross, W. E., Jr, Rivas-Drake, D., Schwartz, S. J., Syed, M., Yip, T., Seaton, E., & Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: an integrated conceptualization. *Child development*, 85(1), 21–39. <https://doi.org/10.1111/cdev.12196>.

Verbian, C. (2006). White birth mothers of black/white biracial children: Addressing racialized discourses in feminist and multicultural literature teaching and learning color consciousness in black families. *Journal of the Association for Research on Mothering*, 8, 213–220.

Ward, J. V. (1996). Raising resisters: The role of truth telling in the psychological development of African American girls. In B. J. R. Leadbeater & N. Way (Eds.), *Urban girls: Resisting stereotypes, creating identities* (p. 85–99). New York University Press.

Williams, J. L., & Smalls-Glover, C. (2014). Content and attributions of caregiver racial socialization as predictors of African American adolescents' private racial regard. *Journal of Black Psychology*, 40(1), 60-80. <https://doi.org/10.1177/0095798412471681>.

Příloha 1.

Scénář k rozhovorům:

1. Matky:

Představuje pro Vás v nějakém ohledu výzvu být matkou mix dítěte/děti?

Jak chápete, co je rasa?

Co osobně vnímáte jako rasismus?

Změnilo se nějakým způsobem s mateřstvím Vaše chápání rasy a rasismu? V čem?

Zažíváte nějaké situace, o kterých si myslíte, že české matky bělošských dětí nezažívají? Jaké?

Jak reaguje Vaše okolí (rodina, přátelé, kolegové) na skutečnost, že máte mix dítě/děti?

Jakou radu byste dala na základě své zkušenosti jiné matce mix dítěte/děti?

2. Rasa:

Mluvíte s dítětem/děťmi o rase? V případě, že ne, proč?

Uveďte, prosím, jakého tématu se rozhovory nejčastěji týkají na příkladu konverzace z poslední doby.

Mluví dítě/děti s Vámi o rase? Jaká témata týkající se rasy dítě samo otvírá/děti samy otvírají? Jak na dotazy reagujete?

Mění se v průběhu času obsah rozhovorů?

Kdo nejčastěji komunikaci iniciuje?

Připadá Vám důležité mluvit s dítětem/děťmi o rase? Proč? /Proč ne?

Jsou nějaká témata, která Vám připadají důležitá, ale nemluvíte o nich? Je nějaké téma týkající se rasy, o kterém s dítětem/dítětem nechcete nebo nevíte jak mluvit?

3. Strategie a praktiky :

Mluvíte s dítětem/děťmi o rasismu? V jakých souvislostech?

Má Vaše dítě/děti zkušenosti s rasismem? Jaké?

Jak reagujete v případě, že je dítě vystaveno/jsou děti vystaveny rasismu? Jak dítěti/dětem situaci vysvětlujete?

Učíte dítě/děti se s těmito situacemi vyrovnat a reagovat na ně? Jak?

Jak Vaše dítě přijímá svou vizuální jinakost?

Jak ji vnímáte Vy?

Myslíte si, že je žádoucí mix děti nějak specificky připravit na život v společnosti? Co konkrétně ve výchově děláte?

Jsou nějaká konkrétní rozhodnutí, která jste ve vztahu k dítěti udělala z důvodu, že je Vaše dítě/ že jsou Vaše děti mix?

Jsou nějaké oblasti, které vnímáte jako specifické pouze pro dívky nebo chlapce?

Je nějaké téma nebo aspekt života Vašeho dítěte/Vašich dětí, se kterým si v rámci mateřství nevíte rady? Nebo ve Vás vzbuzuje obavy?

4. Identity:

Používáte nějaká rasová označení (labely) pro své dítě/děti, když mluvíte o rase a rasismu? Jaká? V případě, že ne, proč?

Používá nějaká dítě/používají nějaká děti, když mluví samo/samy o sobě? Jaké? Mění je jejich užívání v průběhu času a ohledem na společenský kontext – v rodině a mimo ni?

Jak vnímáte své dítě/své děti z hlediska rasové identity? Jak si myslíte, že dítě vnímá samo sebe/děti vnímají samy sebe?

Vedete dítě/děti cíleně k určité rasové identitě? Jak konkrétně?

5. Rodinný kontext:

Mluvíte s otcem dítěte/dětí o rase a rasismu? Co je předmětem rozhovorů?

Mluvíte s otcem dítěte/dětí o tom, jak komunikovat s dětmi o rase a rasismu?

Shodují se Vaše názory? Pokud ne, v čem?

Kdo z vás se více baví s dítětem/děťmi o rase a rasismu? Jsou předmětem rozhovorů stejná témata? Jaká?

6. Sociodemografika:

Děti – věk, pohlaví

Matky – věk, vzdělání, rodinný stav, počet dětí